



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

WÉLLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE E A FORM(AÇÃO)
DOCENTE NOS ANOS INICIAIS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Londrina
2019

WÉLLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE E A FORM(AÇÃO)
DOCENTE NOS ANOS INICIAIS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Londrina
2019

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

SEMCZUK, WELLEM APARECIDA DE FREITAS.

A abordagem da oralidade e a form(ação) docente nos anos iniciais: desafios e possibilidades / WELLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK. - Londrina, 2019.
196 f.

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, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Sociolinguística Educacional - Tese. 2. Ensino de Língua Materna - Tese. 3. Formação Continuada - Tese. 4. Anos iniciais do ensino fundamental - 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

WÉLLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE E A FORM(AÇÃO)
DOCENTE NOS ANOS INICIAIS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr.^a Joyce Elaine de Almeida
Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Flávio Brandão Silva
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros
Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 29 de outubro de 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais.
Exemplos de fé, de amor, de força e de
superação.

AGRADECIMENTOS

"[...] O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! [...] A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. [...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. [...] Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor."

(Fragmento do livro "Grande Sertão: Veredas", de Guimarães Rosa.)

De todas as etapas de ensino, considero que terminar o doutorado foi a mais árdua. Não só por se tratar de uma pesquisa mais ampla, mas, sobretudo, por causa das adversidades da vida que trouxeram mudanças significativas no decorrer desses quatro anos e meio. Nessa etapa de estudo, tive de aguardar um pouco mais do que o previsto, em princípio, aprender a esperar e assimilar que nem tudo acontece dentro do prazo estipulado, uma das mais difíceis lições do doutorado. Compreendi que, no tempo de Deus, tudo se cumpre e se finaliza.

Agradeço, dessa maneira, primeiramente a Deus, pelo dom da vida. Agradeço, também, pelo privilégio de trilhar nesse caminho, por Ele ter me capacitado, iluminado e norteado os meus passos em cada etapa. Por vezes, e foram inúmeras vezes, parecia impossível chegar ao final desse projeto, a vontade de desistir era enorme, mas Deus jamais colocaria um desejo em meu coração que Ele não fosse capaz de realizar. Por isso, rendo graças!

À minha família, maiores incentivadores e expectadores, agradeço pela força concedida, por sempre estarem ao meu lado, por não me deixarem desistir e por acreditarem em meu trabalho incondicionalmente. Meu pai, que estudou apenas até

com o 3º ano do ensino fundamental, foi o que mais me incentivou, que sempre viu na educação a oportunidade de mudança. Sou o reflexo dessa transformação, a prova de que é possível estudar na zona rural, em colégios públicos, e almejar entrar em uma universidade pública renomada e ir mais além. Minha mãe, companheira eterna, que mesmo em meio a tantas dores, ao me ver quase desfalecer, incentivou-me a concluir esta tese, mostrou-me o significado deste trabalho para ela, afinal, a vitória não é só minha, mas de toda a minha família. Por eles, as forças foram reestabelecidas.

Ao meu marido, Ronaldo, pela força, presença constante e incentivo irrestrito. Por, nas horas mais difíceis, ter sido o consolo e o silêncio de que eu tanto precisava. E por compreender as ausências, as angústias e os estresses ao longo dos quatro anos e meio do meu doutorado.

À Joyce, que sempre foi mais que uma orientadora e que conduz meus passos na pesquisa desde a graduação. Que me mostrou o quanto é satisfatório trilhar no caminho da Sociolinguística Educacional, teoria que não só estudo, mas na qual acredito e creio que, realmente, pode auxiliar a transformar a educação em língua materna. Agradeço, imensamente, por toda a paciência que teve comigo, por acreditar em minha pesquisa durante todos esses anos e por permitir que eu sempre buscasse algo do meu interesse, aquilo que me fascinava. Agradeço, também, pela amizade, pela compreensão e incentivo constante.

Ao Flávio, pela amizade e parceria nas discussões sobre este trabalho, pelas participações em eventos e pelas reuniões do projeto de pesquisa. Por estar presente durante todo o percurso da tese e, agora, pelas contribuições valiosas enquanto integrante da banca. Sinto-me honrada por tê-lo presente nessa etapa tão importante na função de avaliador.

À Vanderci, exemplo de professora e de pesquisadora, fonte de inspiração a tantos, e com a qual tive a oportunidade/sorte de ter contato desde a graduação. Graças ao trabalho dela, preocupação e responsabilidade, o objeto da tese surgiu.

À Fabiane, agradeço pela amizade, pelo companheirismo e por me mostrar o caminho, quando já estava desistindo dele. As conversas foram sempre produtivas e o incentivo certo.

À Andreia, pela leitura e pelas contribuições valiosas. Certamente, o olhar distante da Sociolinguística Educacional trouxe novas perspectivas e auxiliou na finalização do trabalho.

Aos amigos que fiz na pós-graduação. Em especial, agradeço às minhas companheiras da Sociolinguística Educacional: Laryssa, Taciane e Rebeca. Nesse longo período de estudos, as conversas, os artigos, as reuniões do projeto e as viagens nos tornaram amigas. Aproveito para agradecer, de maneira especial, Laryssa e Rebeca, por terem elaborado e ministrado comigo a oficina de “Variação Linguística e Ensino” vinculada ao projeto de extensão Prodocente. As contribuições de ambas foram essenciais para a minha pesquisa e tornaram o fardo mais leve.

A todos os professores do PPGEL que, no percurso da pós-graduação, dividiram seus conhecimentos e experiências enriquecendo cada disciplina, estudos avançados e Sedatas.

Às minhas amigas eternas, Liliane, Catya, Raíssa, Gloor, Laís, Leila, Gabriela, Renata e Renatinha, que há tanto tempo estão ao meu lado e em todos os momentos. Mesmo quando distantes, acreditaram, incentivaram e foram, com certeza, o melhor “escape” da tese nos momentos de cansaço, sendo fundamentais para melhorar os meus dias.

Aos meus companheiros da Unopar, que acompanharam, diariamente, todas as etapas, angústias e indecisões. Que tinham as palavras certas e o incentivo verdadeiro, que mostraram que o caminho, apesar de difícil, é satisfatório e possível. Agradeço pela amizade e pelas inúmeras discussões sobre a tese. Todos fizeram a diferença nesse processo.

À secretária da educação do município de Centenário do Sul, Valquíria, por permitir a realização deste trabalho juntamente com a Vilma e todas as professoras da cidade, as quais agradeço imensamente por acreditarem e por demonstrarem, por meio de palavras e de ações, a disposição em adquirir mais conhecimentos, aprender as novas teorias a respeito do ensino de língua materna, demonstrarem que há interesse pela educação, que a formação continuada do professor contribui para a transformação em sala de aula e que é possível uma educação pública de qualidade.

À Capes, pelo incentivo à pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização de mais um sonho.

“Cada coisa tem a sua hora e cada hora o seu cuidado.”

Rachel de Queiroz

“Tudo posso naquele que me fortalece.”
(Filipenses 4:13)

SEMCZUK, Wéllem Aparecida de Freitas. **A abordagem da oralidade e a form(ação) docente nos anos iniciais**: desafios e possibilidades. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O ensino de língua materna na escola é fundamental para que os alunos adquiram as competências linguísticas das modalidades oral e escrita. Para isso, o professor-formador deve se capacitar para discutir as questões relacionadas à língua e às suas diversas normas. Nesse sentido, os estudos da Sociolinguística Educacional têm se preocupado com questões relacionadas à língua e ao ensino, com o intuito de apresentar ao aluno as variedades que levam ao prestígio/estigma demonstrando seu percurso e importância, nas modalidades oral e escrita, dentro da comunidade de fala. Com base nisso, este trabalho, resultado de uma pesquisa-ação, tem por intuito oferecer subsídios aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o trabalho com a oralidade sob o olhar da Sociolinguística Educacional. Os informantes/participantes selecionados para a análise são professores que ministram aulas nos anos iniciais em escolas públicas, que participaram, inicialmente, do projeto de extensão Proposta de Atualização Docente para o Ensino de Língua Portuguesa – Prodocente, vinculado à Universidade Estadual de Londrina e à Secretaria de Educação do Município de Centenário do Sul. Justifica-se a escolha desses informantes/participantes por ser necessário, desde os anos iniciais, estabelecer uma reflexão sobre a língua, vista enquanto heterogênea, e realizar um trabalho com a oralidade em sala de aula, tendo em vista que, nessa etapa da Educação Básica, os alunos adquirem os conhecimentos linguísticos e aprendem o código da escrita. A ênfase, nesta tese, foi dada à abordagem do eixo oralidade, visto que os diversos gêneros orais possibilitam um trabalho efetivo a respeito da diversidade linguística. O *corpus* do trabalho constitui-se de três instrumentos para a coleta de dados: (i) questionário semiestruturado – diagnóstico; (ii) planos de ensino e (iii) questionário inicial e avaliativo. A análise dos dados evidenciou que independente da formação inicial, os docentes desconhecem a língua enquanto sistema heterogêneo e consideram a utilização de variantes linguísticas de menor prestígio social como erro, o que reforça a importância de formações continuadas que partam das necessidades do contexto da escola e com uma maior duração para que tais crenças possam ser revistas.

Palavras-chave: sociolinguística educacional; ensino de língua materna; formação continuada; anos iniciais do ensino fundamental.

SEMCZUK, Wéllem Aparecida de Freitas. **The orality approach and the teacher education in the early years: challenges and possibilities.** 2019. 204 p. Thesis. (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

Teaching the mother language at school is crucial for students to acquire the language skills of oral and written modalities. For this, the teacher-trainer should be able to discuss the issues related to language and its various norms. In this sense, the studies of Educational Sociolinguistics have been concerned with questions related to language and teaching, in order to present to the student the varieties that lead to prestige / stigma demonstrating their path and importance, in oral and written modalities, within the community of speech. Based on the previous information, this paper, resulted of an action-research, aims to offer subsidies to teachers of the early years of elementary school to work with orality under the eye of Educational Sociolinguistics. The informants / participants selected for the analysis are teachers who teach classes in the early years in public schools, who initially participated in the extension project named Proposal for Upgrading Teaching Elementary School - Prodocente, linked to the State University of Londrina and the Department of Education of the Municipality of Centenário do Sul. The choice of these informants / participants is justified because it is necessary, since the early years, to establish a reflection on the language, seen as heterogeneous, and to perform a work with orality in the classroom, considering that, in this stage of Education Basic, students acquire language skills and learn the code of writing. The emphasis in this thesis will be on addressing the orality axis, as the various oral genres enable effective work on linguistic diversity. The work corpus consists of three instruments for data collection: (i) semi-structured questionnaire - diagnosis; (ii) teaching plans and (iii) initial and evaluative questionnaire. Data analysis showed that, regardless teachers' initial graduation, most of them ignore the language as heterogeneous system, and they consider the usage of linguistics variants from minor social prestigious communities as an error. These reinforce the importance of longer continuing education courses in the area, which comes from the educational necessities' context in the school to review such beliefs.

Keywords: educational sociolinguistics; mother language teaching; continuing formation; early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	30
Figura 2: Elementos componentes dos gêneros	81
Figura 3: Áreas de conhecimento.....	100
Figura 4: Competências por ciclo de ensino	105
Figura 5: Mudanças decorrentes da BNCC.....	106
Figura 6: Processo de mudança.....	116
Figura 7: Esquema-síntese das categorias associadas à heterogeneidade linguística	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Formação inicial	117
Gráfico 2:	Tempo de docência	118
Gráfico 3:	Há pessoas que falam errado a Língua Portuguesa?	144
Gráfico 4:	Seus alunos falam errado?	145
Gráfico 5:	Em sala de aula, o professor deve trabalhar com a oralidade em forma de correção, ou seja, com atividades que peçam que o aluno passe determinado texto para a norma-padrão da língua?	146
Gráfico 6:	A temática do curso foi importante para a sua prática em sala de aula?	147
Gráfico 7:	Você tinha conhecimento sobre o assunto abordado no curso?	148
Gráfico 8:	O conteúdo é adequado para turmas do ensino fundamental I?	149
Gráfico 9:	Sua prática já contemplava a abordagem da oralidade em sala de aula?	153
Gráfico 10:	Já verificou em sala de aula preconceito sobre falares diferentes?	156
Gráfico 11:	Você considera que abordar a oralidade dificulta a aprendizagem do aluno quanto à norma culta da língua?	157
Gráfico 12:	Sua visão sobre a abordagem da oralidade foi modificada?	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Contínuo de urbanização	63
Quadro 2:	Contínuo de oralidade e letramento	64
Quadro 3:	Contínuo de monitoração estilística	64
Quadro 4:	Dicotomias estritas	68
Quadro 5:	Visão culturalista	69
Quadro 6:	Perspectiva variacionista.....	69
Quadro 7:	Perspectiva sociointeracionista	70
Quadro 8:	Distinções entre fala e escrita	75
Quadro 9:	Diversas esferas de atividades e os gêneros orais	84
Quadro 10:	Objetivos da disciplina de Língua Portuguesa	90
Quadro 11:	Eixos de ensino	93
Quadro 12:	Campos de atuação	103
Quadro 13:	Competências em Língua Portuguesa	104
Quadro 14:	Eixo oralidade	108
Quadro 15:	Categorização do gênero literatura de cordel	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Notas Ideb 2015	37
Tabela 2: Progressão na nota do Ideb	39

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O QUE A TESE TEM A DIZER.....	19
1.1	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	24
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O QUE DIZ A NATUREZA DA PESQUISA.....	26
2.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	26
2.2	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA.....	32
2.2.1	O Perfil Dos Informantes/Participantes.....	33
2.2.2	O Questionário Diagnóstico.....	33
2.2.3	Oficina De Variação Linguística E Ensino.....	34
2.2.4	Projeto De Intervenção Didática.....	36
3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ATUALIDADE: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS.....	44
3.1	SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	45
3.1.1	Crenças E Atitudes Linguísticas.....	52
3.2	NORMAS LINGUÍSTICAS.....	58
3.3	ORALIDADE E LETRAMENTO.....	67
3.4	PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	78
4	O ENSINO DA ORALIDADE: O QUE DIZEM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS.....	88
4.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	88
4.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	96
4.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES.....	109
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS DADOS COLETADOS.....	111
5.1	QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SEMIESTRUTURADO.....	111
5.1.1	Sobre A Formação Docente Inicial E Continuada.....	111
5.1.2	In(Formação) Dos Docentes Na Pesquisa Diagnóstica.....	116
5.1.3	Dados Sobre As Indagações Feitas No Questionário Diagnóstico.....	119

5.2	PLANOS DE ENSINO - ORALIDADE EM SALA DE AULA	133
5.2.1	Questionário Inicial	133
5.2.2	Planos De Ensino	137
5.3	AVALIAÇÃO FORMATIVA	143
5.3.1	Sobre Oralidade.....	143
5.3.2	Sobre O Curso E O Assunto Discutido	147
5.3.3	Sobre A Sua Prática Em Sala De Aula Antes E Pós-Curso.....	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE DIZ A TESE	166
	REFERÊNCIAS	172
	ANEXOS	178
	Anexo 1 – Parecer do comitê de ética	179
	Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido	183
	Anexo 3 – Declaração de concordância dos serviços envolvidos.....	185
	Anexo 4 – Questionário diagnóstico	186
	Anexo 5 – Planos de ensino.....	187
	Anexo 6 – Questionário inicial e avaliativo	195

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O QUE A TESE TEM A DIZER

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

O ensino de língua materna tem passado por muitas mudanças, principalmente após as reformulações da educação, em linguagem, no início da década de 1980. Naquela época, o ensino de Língua Portuguesa estava em crise por adotar uma concepção de linguagem inadequada para o campo educacional. Afinal, as escolas, após a democratização do ensino, receberam uma grande diversidade de alunos, por isso, a metodologia utilizada não fazia mais sentido, não atingia os objetivos propostos ao ensino.

Cyranka e Magalhães (2016, p. 7) apontam que “os principais problemas enfrentados no ensino de língua são as dificuldades de leitura e escrita que acompanham os alunos ao longo dos anos de escolarização básica”. As autoras revelam que o motivo dessas dificuldades diz respeito à forma de abordagem dos conteúdos, que não possibilita aos alunos adquirir as habilidades necessárias, pois “o excessivo exercício metalinguístico com a língua e a ausência de práticas orais foram detectados como problemas no desenvolvimento de competências de uso linguístico” (CYRANKA; MAGALHÃES, 2016, p. 7).

Nesse cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN chegam à instituição escolar com novas discussões sobre o ensino. Apesar de algumas inconsistências em termos teóricos, o material impulsiona as argumentações em torno do ensino de língua e questiona o método utilizado em sala de aula (frases descontextualizadas e atividades de classificações de elementos gramaticais).

Os PCN já especificavam que deveriam ser abordadas, em sala de aula, questões que tinham como foco a diversidade da língua, pois era necessário considerar que “o aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade

de falantes” (BRASIL, 1998, p. 81). Além da diversidade linguística, há a necessidade de o trabalho ser norteado por um texto, o que evidencia o uso dos gêneros discursivos, aliando-os aos eixos de ensino (análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual), colocado como objeto central no trabalho do professor.

Há, nesse âmbito, uma nova proposta de educação em língua materna, a partir da adoção de uma concepção de linguagem que, interligada aos fatos sociais, é vista como uma forma de ação entre sujeitos situados em contextos específicos. Considera-se, naquele momento, o contexto social, a língua em uso e os textos materializados que circulam em meio à sociedade.

A transição entre o que era ensinado e a maneira que se deve ensinar é tardia e encontra barreiras tanto estruturais quanto de formação do professor. Por isso, muitos pesquisadores passaram a buscar novos métodos para o trabalho do professor em sala de aula, à luz da nova concepção de linguagem, concebida como interação.

Silva (2017) salienta que:

[...] o **processo** de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola **deve** possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, de forma que consiga empregar diferentes variedades linguísticas, adequadas às situações de uso, em vistas à sua inserção e emancipação social. Portanto, é importante que as práticas pedagógicas em torno da língua possibilitem, paralelamente ao ensino da norma culta, o trabalho com a diversidade linguística (SILVA, 2017, p. 16, grifo nosso).

Passaram-se muitos anos desde a década de 1980, e ainda são perceptíveis dificuldades em realizar um trabalho com a língua de forma contextualizada, principalmente, porque se compreende que há somente uma norma gramatical, correta, e que, por isso, as outras não devem ser abordadas em sala de aula.

Após muitas discussões entre professores, especialistas e a sociedade, foi homologada, em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que, novamente, indica a necessidade de transformação na educação básica. O discurso da BNCC enfatiza que há conhecimentos considerados indispensáveis a todos os alunos da educação básica, assim, busca-se um ensino igualitário, comum em todas as escolas públicas ou privadas do Brasil. A BNCC

estabelece habilidades e competências fundamentais em cada etapa da educação básica por meio da obrigatoriedade de seu cumprimento.

Cabe ressaltar que os PCN e a BNCC são documentos que apresentam considerações sobre o ensino, amparados em teorias e estudos de autores renomados na área, ou seja, trata-se de uma aceitação de pesquisas já realizadas por autores como Faraco, Bortoni-Ricardo, Geraldí, Soares. As pesquisas na área de ensino de Língua Portuguesa já obtiveram avanços, na prática, por considerar a diversidade da língua e a realidade da sala de aula.

Por esse motivo, a presente pesquisa versará sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, da cidade de Centenário do Sul, localizada no interior do Paraná, com um pouco mais de 11 mil habitantes, área predominantemente rural. Elegeram-se esse grupo em virtude da participação da pesquisadora no projeto de extensão “Proposta de Atualização Docente para o Ensino de Língua Portuguesa – Prodocente” que teve início em 2017. O projeto foi coordenado pela professora Doutora Celciane Alves Vasconcelos, docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina. A proposta teve parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do Município de Centenário do Sul-PR, com o objetivo de elaborar e executar uma proposta de atualização em Língua Portuguesa para os professores da rede pública municipal, envolvendo os campos da: (i) Leitura e Interpretação; (ii) Produção de Texto; (iii) Literatura Infantil; e (iv) Variação Linguística e Ensino.

O objeto de estudo surgiu na oficina de “Variação Linguística e Ensino”, em que a autora desta tese, uma das responsáveis pela oficina, deparou-se com o desconhecimento dos professores sobre a abordagem da língua por meio do olhar da Sociolinguística Educacional. Esse desconhecimento possibilitou a verificação do interesse, do entusiasmo e da motivação em adquirir novos conhecimentos. A maioria dos professores estava há muito tempo em sala de aula sem ter acesso a cursos de formação continuada, principalmente, a respeito do eixo oralidade. O interesse e a vontade de adquirir novos conhecimentos despertou o desejo de auxiliar o trabalho docente daquela comunidade, o que transformou o objeto da tese que, em princípio, não previa intervenção didática, mas sim subsídios por meio de materiais que auxiliariam na prática do professor.

A verificação *in loco* daquele grupo trouxe um novo olhar para a pesquisa, novos objetivos e, conseqüentemente, um novo estímulo. A investigação teve início de maneira inversa: partiu-se da realidade vivenciada para o desejo de investigar e de analisar aquela comunidade para, posteriormente, por meio da formação continuada, contribuir com a prática da sala de aula.

O olhar da pesquisa voltou-se aos anos iniciais do ensino fundamental, porque é necessário que os alunos, ao chegarem à escola, reconheçam que a sua variedade linguística é válida, legítima, e que há muitas outras que poderão aprender para utilizar em situações diversas da vida em sociedade. É preciso reconhecer, no ambiente escolar, que o falar do outro pode ser diferente do seu, mas isso não significa que seja inferior ou superior. Geralmente, os trabalhos da área de ensino que envolvem a diversidade linguística são voltados para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, anos de atuação do profissional de Letras, porém, torna-se necessário, desde os anos iniciais, que os professores considerem, no ensino e na aprendizagem de língua materna, a heterogeneidade linguística.

As matrizes curriculares destinadas aos anos iniciais apresentam, assim como os documentos norteadores, a necessidade de abordagem da oralidade, vista e compreendida enquanto modalidade da língua, para que os alunos possam adquirir e adequar a própria linguagem em diversas situações comunicativas. É preciso que o professor saiba como aliar, em seu trabalho, práticas que envolvam a oralidade, por meio dos diversos gêneros discursivos orais, e utilizem uma pedagogia diferenciada. Por isso, esta tese tem um olhar voltado ao professor que está há muito tempo em sala de aula, afinal, a formação do professor interfere no ensino e na aprendizagem dos alunos, e estes, se tiverem um ensino adequado sobre a língua desde os anos iniciais, chegarão aos anos finais do ensino fundamental sem preconceitos sobre os diversos falares, e compreendendo que a Língua Portuguesa do Brasil é heterogênea, como todas as outras línguas.

Os alunos chegam ainda crianças às instituições de ensino, por essa razão, cabe ao professor e a todos os envolvidos na instituição escolar, desenvolver neles as crenças sobre os saberes da língua, portanto, é indispensável que o docente tenha os conhecimentos da língua necessários, saiba reconhecer a

heterogeneidade dela e respeitá-la, além de conceber que a língua é social e que tanto fatores linguísticos quanto extralinguísticos modificam-na.

Cyranka (2011, p. 131) afirma que é “preciso construir caminhos para que uma educação linguística seja efetivada na escola, de tal modo que propicie a todos os alunos o acesso à variedade culta da língua sem que isso implique na necessidade de abandonar sua variedade vernacular”. Por isso, a proposta de reflexão sociolinguística deve estar sempre presente em sala de aula desde os anos iniciais, o que justifica esta tese ter como foco professores dessa etapa do ensino fundamental, público pouco explorado nos trabalhos em Sociolinguística Educacional.

Ao verificar que os professores informantes/participantes desta pesquisa desconheciam a concepção de que a língua é social, apresenta uma variação inerente a ela, e que a modalidade oral possui certas especificidades, assim como a modalidade escrita, pensou-se em auxiliar o trabalho com a língua materna nessa comunidade, pois o ensino deve ser pautado, desde o início, pelos estudos da Sociolinguística Educacional.

Diante desse cenário, alguns questionamentos surgem:

O professor dos anos iniciais reconhece a heterogeneidade linguística?

Como é compreendida a abordagem da variação linguística em sala?

De que maneira ocorre o trabalho com a modalidade oral?

A formação inicial do professor contemplou quais concepções de língua? As concepções apontavam para a crença de que há uma língua “certa” e outra “errada”?

Desse modo, definiu-se como objetivo geral fornecer subsídios teórico/práticos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o trabalho com a oralidade sob o olhar da Sociolinguística Educacional. Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- I) Compreender a prática docente nos anos iniciais;
- II) Verificar a concepção de língua adotada pelos professores;
- III) Identificar como ocorre a abordagem da oralidade.

Optou-se pelos aspectos da oralidade porque, nos anos iniciais, há um trabalho mais efetivo com esse eixo, pois a maioria dos alunos das redes públicas de ensino chega às escolas sem saber escrever, mas se expressando oralmente. Assim, é na instituição de ensino que a criança poderá ampliar a sua comunicação, socializar-se, expor suas ideias, opiniões, sentimentos e expressar-se em público nas diversas atividades de sala de aula, desenvolvendo mais habilidades orais e concebendo a adequação da linguagem à situação comunicativa.

O trabalho com a oralidade assume um importante papel no processo educativo e, por isso, precisa acontecer de maneira efetiva, de acordo com a diversidade linguística, e ser estruturado para que os alunos compreendam e transitem nas diversas esferas sociais, para que possam adaptar a linguagem quando necessário e entender o funcionamento dela.

Vale ressaltar que o ensino da oralidade não envolve apenas práticas pautadas na oralização da escrita, ou seja, na utilização de leituras em voz alta, nem em conversas em sala de aula; o ensino de práticas orais vai além desses exercícios, por isso, utilizar os gêneros orais proporciona a compreensão dos fenômenos linguísticos relacionados às situações de comunicação e promove um ensino cada vez mais produtivo e efetivo. Os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam para o trabalho efetivo com os gêneros orais enquanto objetos de ensino e destacam a importância de o aluno, na escola, ampliar seu conhecimento sobre a língua tanto na modalidade oral quanto escrita.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está organizada em seis seções. Nas *Considerações iniciais: o que a tese tem a dizer*, buscou-se enfatizar as mudanças no ensino de língua materna, os documentos oficiais e suas abordagens, além da importância de a língua materna ser abordada em sala de aula, desde os anos iniciais da educação básica, sob o viés da Sociolinguística Educacional. Com base nas orientações dos documentos e na realidade dos informantes/participantes selecionados, surgiram as perguntas de pesquisa que direcionaram e auxiliaram na delimitação dos objetivos.

Na segunda seção, apresentam-se os *Procedimentos metodológicos: o que diz a natureza da pesquisa*. É especificada a natureza da pesquisa, classificada enquanto uma abordagem qualitativa em conformidade com a metodologia de pesquisa-ação. Julgou-se necessário descrever a constituição do *corpus*, organizado por três instrumentos, (i) questionário diagnóstico, composto por quatro questões discursivas referentes aos assuntos que seriam discutidos na oficina de “Variação e ensino”, (ii) planos de ensino, elaborados no curso e com enfoque na abordagem da oralidade em sala de aula, sob a luz da Sociolinguística Educacional, considerando o gênero oral Literatura de Cordel; e (iii) questionário inicial e avaliativo do curso ministrado e dos conhecimentos adquiridos, com vistas a analisar se, realmente, é possível trabalhar em sala seguindo os princípios abordados. Há nessa seção, ainda, o perfil dos informantes/participantes, a localidade em que ministram aulas e residem e a formação acadêmica de cada um. Também foram expostas as experiências, o desenvolvimento da oficina ministrada, aliada ao projeto de extensão Prodocente, e a descrição do projeto de intervenção.

Na seção *O ensino de Língua Portuguesa na atualidade: o que dizem os teóricos*, com o intuito de atingir os objetivos delimitados, buscou-se amparo nas discussões da Sociolinguística Educacional, com ênfase nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), que enfatiza a necessidade de uma pedagogia diferenciada nos estudos da língua materna. Faraco (2008) apresenta a “Pedagogia da Variação Linguística”, método que considera a realidade linguística dos alunos. Os trabalhos sobre crenças e atitudes linguísticas foram revisitados e serviram de amparo para a análise dos dados, assim, como as delimitações de Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2017) sobre a concepção de normas linguísticas, conceitos, tipos e a estigmatização, ainda existente, dos falares de pessoas com pouca escolaridade. Como o foco da tese é a oralidade em sala de aula, buscou-se desmistificar e diferenciar os termos fala e escrita e oralidade e letramento, propostos por Marcuschi (2007). Deu-se ênfase à nova concepção de Letramento, pois como o objeto de ensino deve ser o texto, é importante relacionar as teorias do letramento aos gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (1997). Assim, exploraram-se os elementos componentes dos gêneros, sua aplicabilidade no ensino de língua materna e as diversas esferas de atividades.

No tópico *O ensino da oralidade: o que dizem as orientações curriculares nacionais*, foram apresentados os dois documentos norteadores para o ensino: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – ensino fundamental I e a Base Nacional Comum Curricular. Os PCN apresentaram discussões e uma visão de língua diferente da utilizada até então, embora se observe que houve poucas transformações após a publicação desse documento. A BNCC enfatiza as habilidades e as competências que os alunos precisam adquirir ao longo dos anos escolares, englobando todas as escolas do Brasil. Assim, ressaltou-se a importância dos documentos que norteiam a educação, os direcionamentos para o ensino, a concepção de linguagem a ser adotada e a relevância de o trabalho acontecer por meio do texto, como objeto de ensino. Explorou-se bastante, nessa seção, o eixo oralidade e suas diversas aplicabilidades no ensino de Língua Portuguesa.

Na seção *Análise e discussão: o que dizem os dados coletados*, foram realizados os reconhecimentos dos dados presentes no questionário diagnóstico, evidenciadas as lacunas presentes na formação dos professores e a necessidade de uma intervenção didática que contemplasse os aspectos relacionados ao eixo *oralidade*, por meio do trabalho com o gênero oral Literatura de Cordel, escolhido por estar presente na matriz curricular dos anos iniciais. Desse modo, os dados demonstraram o desconhecimento dos estudos atuais sobre o ensino de língua materna; a crença de que há uma língua “correta”; o preconceito linguístico em relação às variantes desprestigiadas; a incompreensão das distinções das modalidades da língua (oral e escrita) e a ausência de um trabalho eficaz com o eixo oralidade.

Por último, nas *Considerações finais: o que diz a tese*, há algumas discussões referente à análise dos dados e o resultado de que investir em formação continuada é um dos caminhos para a qualidade na educação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O QUE DIZ A NATUREZA DA PESQUISA

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

A pesquisa que deu origem a esta Tese focaliza o ensino de Língua Portuguesa, nos anos iniciais, sob o olhar da Sociolinguística Educacional. Nesta seção, são apresentadas: a natureza da pesquisa e a constituição do *corpus*, a fim de investigar a formação docente e as concepções de língua utilizadas pelos informantes/participantes nas instituições públicas de ensino básico da cidade de Centenário do Sul.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta investigação insere-se no campo da pesquisa social, fortemente marcada por estudos que utilizam métodos quantitativos para descrever e explicar fenômenos. Além disso, a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa por buscar compreender e explicar a dinâmica do contexto estudado, por meio da vivência e da cotidianidade.

Melo e Castilho (2018, p. 83) explicam que a preocupação fundamental da pesquisa qualitativa está na “contextualização do objeto de estudo em dada realidade social dinâmica, perpassada por relações e interações que se implicam mutuamente”.

Denzin e Lincoln (2006) salientam ainda que:

[...] a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades

das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos [...] enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Bogdan e Biklen (1982) apontam as principais características da pesquisa qualitativa: (i) os dados são coletados, em geral, em cenário natural e o pesquisador é o instrumento chave na coleta de dados; (ii) é descritiva; (iii) preocupa-se com o processo em vez de simplesmente com resultados ou produtos; (iii) tende a analisar os dados de forma indutiva; (iv) enfatiza o “significado”.

O pesquisador, nesse tipo de abordagem, não é mero observador, mas um investigador na construção do mundo estudado. A averiguação gira em torno de questões relacionadas à natureza social e busca soluções para tais questionamentos. Os trabalhos devem se pautar, especialmente, na ética, pois são analisados seres, comunidades reais e, em conformidade com a postura do pesquisador, os dados podem ser mais subjetivos/pessoais ou podem até mesmo prejudicar o objeto de pesquisa. O pesquisador, portanto, é parte do grupo social que pesquisa e sobre o qual age, reflete e busca intervir, não sendo possível a dissociação do pesquisador, do pesquisado e do ambiente social.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 10) salienta que a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e “pode ser construída de acordo com um paradigma [...] qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo” e aduz que “as escolas, e especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa” (2008, p. 32).

É importante frisar que a abordagem qualitativa não tem por intuito testar relações de causa e de consequência entre determinados fenômenos, porque, na maioria das vezes, esses resultados conduzem a generalizações. Pelo contrário, seu objetivo é buscar entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto sociocultural específico.

Este trabalho, em síntese, utiliza-se da abordagem qualitativa, em conformidade com a metodologia de pesquisa-ação, pois investiga os fenômenos em seu contexto social, envolve-se na realidade pesquisada, participando de sua construção.

O termo pesquisa-ação tem origem na psicologia social de Kurt Lewin (1965), considerado o pai da pesquisa-ação, cujos trabalhos direcionavam para a solução de problemas e à intervenção na vida social com o objetivo de transformá-la. Trata-se de uma metodologia comunitária, que busca, por meio de discussões e de produção solidária de conhecimentos específicos, solucionar possíveis dificuldades da comunidade observada. Esse tipo de pesquisa exige comprometimento pessoal tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, pois, juntos, eles constroem conhecimentos e buscam soluções para a dificuldade encontrada.

Para Lewin (1965), a pesquisa-ação constitui-se de:

[...] análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências e avaliação; e então a repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos. Por meio dessa espiral de círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática (LEWIN, 1965, p. 177).

Para Lewin, as três mais importantes características da pesquisa-ação são: “seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente”. (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 12). A pesquisa-ação é, ao mesmo tempo, uma metodologia de resolução de problemas psicossociais e uma investigação científica e teórica sobre o mesmo dilema.

Colaborando com as ideias de Lewin (1965), Thiollent (2011) define pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os

pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de **modo cooperativo** ou **participativo** (THIOLLENT, 2011, p. 20, grifo nosso).

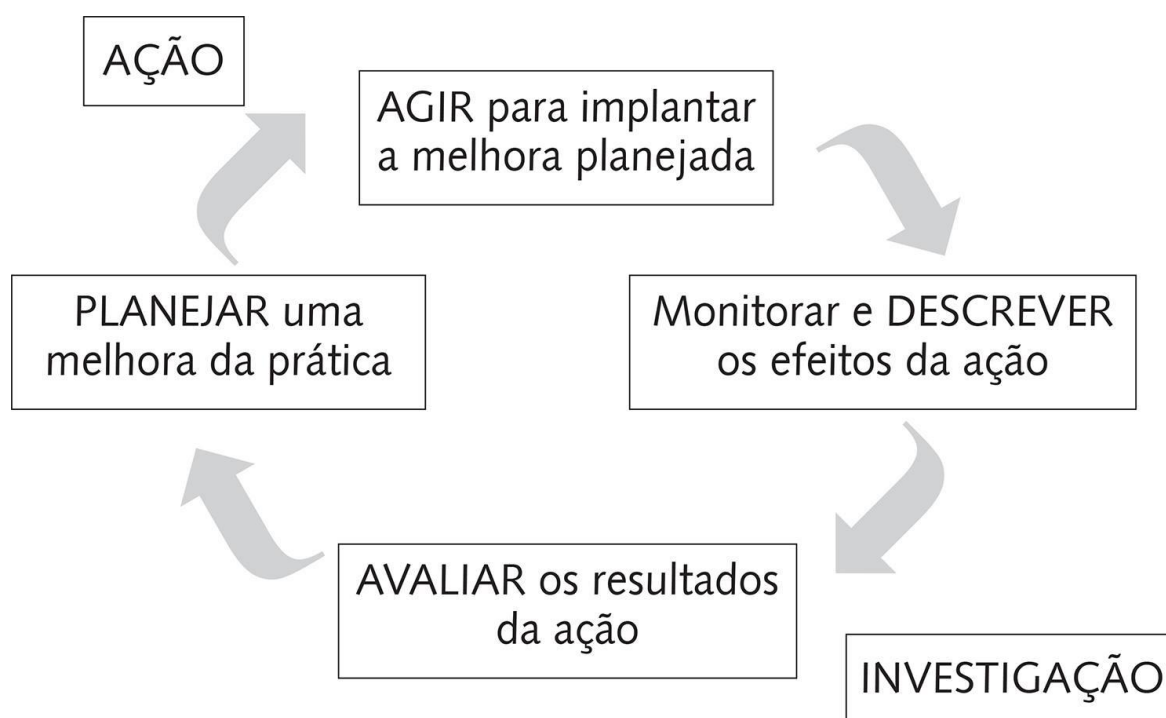
A pesquisa-ação pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação essa planejada na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada. Lewin (1965), portanto, afirma que é composta de um ciclo, como uma espiral, que envolve quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. Com base no diagnóstico e no resultado esperado, são identificadas as lacunas existentes entre “o que é” e “o que deveria ser”.

Thiollent (2011) destaca aspectos principais da pesquisa-ação, compreendida como uma estratégia metodológica da pesquisa social:

- i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- ii) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- iii) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- v) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- vi) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

A pesquisa-ação, portanto, decorre de uma situação social vivenciada e da colaboração indissociável entre pesquisador e pesquisados. Tripp (2005), dessa maneira, elabora um diagrama para demonstrar as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação, conforme a Figura 1:

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005)¹

O diagrama de Tripp (2005) permite identificar que a investigação estará ligada à ação, por isso, a efetivação da pesquisa-ação caracteriza-se por um processo coletivo de mudança. Primeiro, há a identificação do problema no qual será implementada a melhora, identificação essa que ocorre de maneira coletiva; depois, haverá descrição e monitoramento dos efeitos da ação estabelecida e busca de maneiras para intervir no problema identificado; ao final, serão avaliados os resultados da ação.

O processo para a realização da pesquisa-ação no ambiente escolar começa com base na reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que pode ser melhorado, destarte,

[...] a pesquisa de ação encara diretamente o problema da divisão entre teoria e prática, supondo que ambas estão entrelaçadas e nenhuma ocupa uma posição superior. Em lugar de ser um processo linear de geração de conhecimento que depois é

¹ Disponível em: <https://bit.ly/2SNKqrB>. Acesso em: 11 jan. 2019.

aplicado a contextos de prática, a pesquisa de ação integra o desenvolvimento da prática à construção do conhecimento, num processo cíclico. A prática gera conhecimento, inclusive teoria, e esta pode ser não só aplicada como testada na prática (NOFFKE; SOMEKH, 2015, p. 141).

Lewin (1965), ao fundamentar esse método, conceitualmente destaca que a pesquisa-ação lida, notadamente, com dois tipos de problemas, considerados indissociáveis: o estudo amplo da sociedade e a análise da situação específica. O caráter peculiar da situação em estudo é determinado por uma análise científica dos fatos, denominada diagnóstico. O conhecimento aí produzido orienta à solução do problema por meio de uma ação planejada e conduzida pelo grupo.

O planejamento deve partir de um plano global sobre como atingir o objetivo. O primeiro passo é avaliar a ideia com atenção especial, considerando os meios disponíveis, e confrontar o ideal com o real em relação aos recursos, geralmente escassos.

Ao final do processo, é realizada a análise dos resultados produzidos pela ação, que tem quatro momentos: (i) verificar os resultados produzidos pela ação, avaliando se o que foi atingido está de acordo com as expectativas do grupo; (ii) proporcionar aos planejadores uma oportunidade de aprender, ou seja, de obter uma nova compreensão geral do problema; (iii) servir de base para o planejamento adequado do próximo passo e (iv) servir de referência para a modificação do plano originalmente estabelecido.

O pesquisador deve considerar o potencial dos participantes da investigação, a fim de desenvolver algumas habilidades específicas para a efetivação da pesquisa, sendo necessária a vontade de aprender e o compromisso com as mudanças dos sujeitos investigados.

A efetivação da pesquisa-ação caracteriza-se por um processo coletivo de mudança. A modificação é apresentada como passagem de uma situação-problema inicial para uma situação desejada. As mudanças imaginadas são coletivas e progressivamente definidas, logo, a transformação traçada atravessa o campo social e apenas é possível, se um acordo no plano das normas for realizado.

A reflexão não pode ser entendida como uma etapa, mas deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo, desde a identificação das dificuldades, começa

com reflexão sobre a prática comum e busca apontar o que pode ser melhorado e de que maneira isso deve ser feito.

Nem sempre a pesquisa de ação começa com um tema a pesquisar. O impulso é antes uma vontade de mudança/ inovação. O processo de projetar “ações” (intervenções na situação social) aprofunda nos participantes a compreensão dos processos sociais e desenvolve novas estratégias para induzir melhorias. O foco recairá em algum aspecto do contexto social em que o trabalho tem lugar, mas o ponto inicial pode ser um tanto impreciso, como um sentimento de insatisfação sobre cuja razão não se tem certeza, ou um desejo de compreender mais em profundidade algum aspecto da atividade (NOFFKE; SOMEKH, 2015, p. 144).

Nesta pesquisa, verificou-se a importância do trabalho de intervenção didática, que envolve os informantes/participantes da investigação em um trabalho reflexivo e mútuo, em que se pode identificar e operacionalizar uma estratégia conjunta para a mudança de metodologia em sala de aula.

2.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em consonância às normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Foi anexado, junto à Plataforma Brasil, o pedido de aprovação da pesquisa, bem como o método para a coleta de dados. Houve o envio do projeto, modelos de questionários a serem aplicados e a estrutura dos cursos a serem ministrados. Além disso, apresentaram-se a justificativa do trabalho, a delimitação dos objetivos e a avaliação dos riscos e benefícios da pesquisa. Com a aprovação do Comitê de Ética, iniciou-se a coleta de dados.

Os informantes/participantes da investigação foram os professores da rede pública municipal que participaram, inicialmente, do projeto de extensão Prodocente, parceria entre a Universidade Estadual de Londrina e a Secretaria de Educação do Município de Centenário do Sul, envolvendo todos os professores do município que lecionam desde o maternal até as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos para a tese, o *corpus* do trabalho constitui-se de três instrumentos: (i) questionário diagnóstico semiestruturado; (ii) planos de ensino e (iii) questionário inicial e avaliativo.

2.2.1 O perfil dos informantes/participantes

Os informantes/participantes são moradores da cidade de Centenário do Sul, estado do Paraná. A maioria nascida e criada ali, por isso, conhecedores dos costumes e das dificuldades da população, formada por um pouco mais de 11 mil habitantes. São professores da rede pública de ensino, com formação inicial nos cursos de Pedagogia, Letras - Português, Letras - Anglo, Normal Superior e atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Participaram da atualização docente, vinculada ao projeto de pesquisa Prodocente, 44 professores. No primeiro instrumento, a fim de manter o sigilo característico da pesquisa científica, foram nomeados de informantes/participantes e foi acrescentada a ordem numérica de 1 até 44. Após a análise dos dados iniciais e o direcionamento da tese para essa comunidade, a quantidade de professores aumentou para 50 informantes/participantes, seguindo a mesma lógica para manter o anonimato, enumerando-os de 1 até 50.

No decorrer do trabalho, esses professores são mencionados como “informantes/participantes”, pois, no primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário diagnóstico, apresentaram informações sobre a formação acadêmica e os conhecimentos que tinham a respeito dos temas da oficina de “Variação linguística e ensino”. Após a análise do questionário, passaram a participar do curso proposto para a coleta de dados da tese e, a partir daí, tornaram-se participantes, já que o curso desenvolvido contou com a colaboração e com a participação de todos.

2.2.2 O questionário diagnóstico

O questionário diagnóstico foi preparado para verificar o conhecimento prévio dos professores a respeito da temática “Variação Linguística e Ensino”, com destaque às concepções trazidas pela Sociolinguística Educacional.

Pretendia-se, com esses dados, direcionar os encaminhamentos da oficina que seria ministrada.

Assim, foram elaboradas quatro perguntas abertas, que permitiam ao informante/participante responder a questões referentes às discussões posteriores à oficina vinculada ao Projeto Prodocente. A seguir, apresentam-se as perguntas do questionário.

1. *A língua portuguesa brasileira é homogênea ou heterogênea? Explique.*

2. *Há normas para o uso da língua (falada ou escrita)? Quais você conhece? Quais você utiliza em sala de aula?*

3. *Leia a afirmação:*

“Algumas pessoas, principalmente, com pouca escolaridade, falam errado o português.”

a) *Você concorda com essa afirmação? Conhece pessoas que falam assim? Se afirmativo, exemplifique.*

b) *Seus alunos falam errado? Se afirmativo, quais erros são mais comuns? Você faz algo em sala de aula a esse respeito?*

4. *De que maneira você aborda, em sala de aula, os conteúdos gramaticais?*

A partir da análise preliminar do questionário diagnóstico, *in loco*, iniciaram-se as oficinas de Variação Linguística e Ensino.

2.2.3 Oficina de Variação Linguística e Ensino

As oficinas de “Variação Linguística e Ensino” ocorreram aos sábados, com duas turmas de 22 professores, totalizando 8 horas de curso em cada turma. Foram ministradas pela autora desta tese e outras colaboradoras, alunas do curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem.

No período da manhã, comentou-se sobre a heterogeneidade linguística e as diversas normas; no período da tarde, discutiu-se sobre a concepção de “erro” em língua materna e houve uma atividade prática, realizada em grupo.

Nas duas turmas, o desconhecimento sobre os assuntos apresentados foi unânime, acarretando muitas dúvidas, principalmente, sobre as questões a seguir: “Os alunos dominam a língua materna?”, “O que é ensinado em língua materna na escola?”, “Há regras para o bom uso da língua materna?”.

A pesquisadora voltou a perguntar se a língua é homogênea ou heterogênea, pergunta feita no questionário diagnóstico. Como foram identificadas dificuldades, apresentou-se explicações sobre o tema, com citações de Faraco (2008) sobre heterogeneidade linguística e os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) sobre os diversos papéis sociais e as diferenças entre as escolhas involuntárias (nível sociocultural, sexo, idade) e as voluntárias (seleção de um registro adequado à situação). Assim, após as explicações os informantes/participantes passaram a compreender a temática discutida, evidenciando, anteriormente, um desconhecimento sobre o assunto em questão.

Apresentaram-se, também, os tipos de variação linguística de acordo com a classificação feita por Camacho (1988): socioculturais: classe social, escolaridade, idade e sexo (feminino e masculino); geográfica; histórica e estilística; e por Castilho (2010): variação individual: faixa etária, sexo e registro; variação sociocultural: português brasileiro popular e culto – escolaridade; geográfica e variação de canal.

Na oficina, ainda foi mostrado um vídeo que falava sobre “Os sotaques do Brasil” e exibiu-se o Atlas Linguístico do Brasil, evidenciando os objetivos do projeto, a coleta de dados, a quantidade de informantes, o tipo de questionário utilizado, a rede de pontos com o total de localidades, a descrição dos informantes, as cartas linguísticas e a importância dessa pesquisa para os estudos da linguagem.

Para enfatizar a temática das crenças e das atitudes linguísticas, foram utilizados os trabalhos de Cyranka (2014), pois a escola precisa reconhecer a legitimidade das variantes utilizadas pelos alunos e, por meio de uma pedagogia diferenciada na escola, Pedagogia da Variação Linguística (Faraco, 2008), é possível promover discussões sobre a diversidade da língua. Os estudos que apresentam como base a Pedagogia da Variação Linguística buscam o respeito pela identidade cultural do aluno, assim como preveem que há diversas normas

linguísticas, conforme aponta Castilho (2002): normas prescritiva, subjetiva e objetiva, e Faraco (2004; 2008; 2017): norma culta e padrão.

Como a temática do preconceito linguístico é pouco recorrente, embora o fenômeno seja tão comum nas escolas, comentou-se a respeito dos julgamentos de valor, discussão iniciada por meio dos questionamentos: “Onde se fala melhor a Língua Portuguesa: Portugal ou Brasil? Rio de Janeiro ou São Paulo?”, e os docentes, por desconhecimento, acabaram escolhendo uma das opções, dizendo que consideram determinada variedade mais bonita que outra. Neste momento, surgiu o assunto sobre as discussões sobre “erro” em língua, lembrando o episódio que causou polêmicas midiáticas por meio do recorte do livro didático “Por uma vida melhor”, destinado à Educação de Jovens e Adultos - EJA. Após os professores assistirem a um vídeo que trazia diversos posicionamentos sobre o livro didático em questão, outros questionamentos foram feitos: “Somente com o uso da norma-padrão ascende-se socialmente?”; “Tudo passou a ser aceito no ensino de Língua Portuguesa?”; “Quais as diferenças entre língua falada e escrita?”; “Qual é considerada formal ou informal?”. Para responder a essas questões, utilizou-se o texto de Bortoni-Ricardo (2005), “Análise e Diagnose de erros”.

Após as discussões, os informantes/participantes tiveram de responder, na parte destinada às “Práticas pedagógicas”, a dois questionamentos: “Qual a importância da norma-padrão?” e “O padrão é capaz de suplantar a diversidade?”. As dúvidas surgiram e foram esclarecidas, já direcionando para a atividade seguinte em que deveriam, primeiro, revolver algumas questões da Prova Brasil, destinada ao 5º ano, para, na sequência, analisar quais conteúdos os alunos precisariam dominar para responder às perguntas.

As oficinas demonstraram o interesse em adquirir novos conhecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, o que direcionou para que o trabalho da Tese fosse realizado na referida comunidade.

2.2.4 Projeto de Intervenção Didática

Após a coleta de dados *in loco*, por meio do instrumento questionário diagnóstico, a pesquisadora, com o intuito de ampliar os conhecimentos dos

professores da comunidade selecionada e também de promover mudanças no ensino de língua materna, planejou um projeto de intervenção com vistas à prática em sala de aula de atividades que envolvessem a diversidade da língua, com ênfase no eixo de ensino “oralidade”.

Como já fora mencionado, o professor, nos anos iniciais, é modelo para os alunos, por isso é fundamental que ele domine a norma culta e saiba a importância de, primeiramente, respeitar a norma dos alunos, para depois levá-los a adquirir as normas culta e padrão.

Assim, buscou-se, nesse projeto de intervenção, trabalhar com os professores sobre as diversas normas linguísticas, a importância da adequação da linguagem e como realizar um trabalho adequado com o eixo de ensino oralidade, a partir da Pedagogia da Variação Linguística.

A cidade de Centenário do Sul apresentou, no ano de 2015, o índice de 4,9 no Ideb², o que equivale ao 5º mais baixo do estado, e a meta do Paraná para esse ano era de 5,8 e atingiu 6,0. A Tabela 1 apresenta as notas mais baixas dos municípios da rede municipal de ensino, em 2015, do estado do Paraná:

Tabela 1: Notas Ideb 2015

Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Ideb 2015
PR	4116406	Nossa Senhora das Graças	Municipal	3,8
PR	4127882	Tunas do Paraná	Municipal	4,4
PR	4101200	Antonina	Municipal	4,7
PR	4105201	Cerro Azul	Municipal	4,7
PR	4113254	Laranjal	Municipal	4,7
PR	4113809	Lupionópolis	Municipal	4,7
PR	4115739	Mato Rico	Municipal	4,7
PR	4119301	Pinhão	Municipal	4,7
PR	4120200	Porto Rico	Municipal	4,7
PR	4123204	Santa Cecília do Pavão	Municipal	4,7

² O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e em matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3243-centenario-do-sul/Ideb> Acesso em: 1º jun. 2018.

Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Ideb 2015
PR	4124707	São Jerônimo da Serra	Municipal	4,7
PR	4126207	Sapopema	Municipal	4,7
PR	4106456	Coronel Domingos Soares	Municipal	4,8
PR	4111308	Itaúna do Sul	Municipal	4,8
PR	4117602	Palmas	Municipal	4,8
PR	4123857	Santa Maria do Oeste	Municipal	4,8
PR	4128633	Doutor Ulysses	Municipal	4,8
PR	4105102	Centenário do Sul	Municipal	4,9
PR	4108502	General Carneiro	Municipal	4,9
PR	4108908	Guairaçá	Municipal	4,9
PR	4109500	Guaraqueçaba	Municipal	4,9
PR	4109906	Icaraíma	Municipal	4,9
PR	4110078	Imbaú	Municipal	4,9
PR	4110201	Inácio Martins	Municipal	4,9
PR	4110904	Itaguajé	Municipal	4,9
PR	4111258	Itaperuçu	Municipal	4,9
PR	4111803	Jacarezinho	Municipal	4,9
PR	4116505	Nova Aliança do Ivaí	Municipal	4,9
PR	4116802	Nova Cantu	Municipal	4,9
PR	4117214	Nova Santa Bárbara	Municipal	4,9
PR	4123956	Santa Mônica	Municipal	4,9
PR	4128534	Ventania	Municipal	4,9

Fonte: Ideb (2015)

Os resultados da “Prova Brasil”, aplicada às turmas do 5º ano, e a taxa de aprovação que compõe a nota do Ideb mostram que, apesar de a cidade de Centenário do Sul ter aumentado a pontuação no Ideb, pois em 2013 havia atingido 4,4, ainda assim, a nota obtida é considerada ruim. Preocupada com a nota do Ideb, a secretária de educação buscou investir na formação continuada dos professores para que a nota pudesse ser melhorada. Assim, entrou em

contato com as professoras da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a fim de buscar auxílio e de promover oficinas direcionadas ao ensino de língua materna. Foi dessa maneira que o projeto de extensão “Prodocente” nasceu, com o objetivo de auxiliar na formação dos professores dos anos iniciais dessa comunidade.

No momento da elaboração da oficina de “Variação Linguística e Ensino”, analisou-se a Prova Brasil, a fim de verificar qual era a abordagem da prova com relação ao ensino da língua. Há, na prova, diversas questões que tratam da variação linguística, com as temáticas: norma culta, norma-padrão, adequação da linguagem e preconceito linguístico. Antes do “Prodocente”, os professores pesquisados desconheciam os estudos sobre a heterogeneidade da língua e as diversas abordagens sobre o ensino de língua materna. Por isso, o projeto foi fundamental para que esses docentes voltassem a estudar e verificassem outras maneiras de ensinar a Língua Portuguesa. O Prodocente aconteceu no primeiro semestre de 2017, e a nota do Ideb da rede desse município já foi modificada de maneira significativa³, totalizando 6,1, conforme mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Progressão na nota do Ideb

Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017
PR	4105102	Centenário do Sul	Municipal	3,5	4,0	4,3	4,2	4,4	4,9	6,1

Fonte: Ideb (2017)

Como os resultados demonstram, investir na formação continuada do professor é um dos caminhos que podem redirecionar a educação. Sabe-se que uma formação inicial consistente é imprescindível, mas as professoras pesquisadas têm muitos anos de docência, por isso, era necessário investir na formação continuada. Em razão disso, o projeto de intervenção proposto visava à prática da oralidade, a fim de mostrar novos caminhos aos professores

³ Sabe-se que a alteração da nota do Ideb não ocorreu apenas com as oficinas direcionadas pelo Prodocente, mas também com a realização de outras formações continuadas, promovidas naquela comunidade. Porém, vale enfatizar que o investimento em cursos que possibilitem ao professor conhecer novas abordagens sobre o ensino auxiliam e melhoram a educação de maneira significativa.

envolvidos. A escolha do eixo “oralidade” ocorreu porque há orientações nos documentos oficiais para o trabalho efetivo em sala de aula com esse eixo, pois é necessário que os alunos saibam “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2018, p. 79).

As respostas, principalmente dos questionários, também direcionaram para a abordagem da oralidade em sala de aula, pois os professores afirmaram trabalhar, desde o início da educação infantil, com a oralidade, desde situações que envolvem interações cotidianas a situações formais em que os alunos precisam planejar a fala. A descrição desse eixo, de acordo com os documentos e também com as matrizes das escolas do 1º ao 5º ano, demarca a diversidade da língua, a importância de reconhecer e de valorizar as diferenças culturais, tanto regionais quanto sociais (faixa etária, sexo), além do valor do conhecimento e da produção de textos orais de diversos gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais (debates, entrevistas, exposições, notícias, propagandas, relatos de experiências pessoais).

Dessa maneira, as oficinas previam a formação coletiva, momentos de interação e troca de saberes, uma dinâmica participativa e reflexiva na busca do processo pedagógico e da relação teoria-prática, com o intuito de promover mudanças, ampliação do conhecimento sobre a modalidade oral da língua e discussão conjunta sobre as diversas formas de se abordar a oralidade em sala de aula.

O projeto de intervenção contou com quatro oficinas que totalizaram 16h teórico/práticas *in loco* e 14h de leitura e foi registrado como curso de extensão de 30h, sendo promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas com certificado de participação.

Com o propósito de construir/elaborar, de maneira coletiva, propostas didáticas a serem utilizadas nos anos iniciais, nos quatro encontros de 4h cada, foram desenvolvidas questões teórico/práticas sobre as diferenças entre oralidade e escrita, o que são gêneros discursivos, quais gêneros orais podem ser abordados nos anos iniciais e de que maneira o professor deve conduzir o ensino da oralidade, de maneira efetiva, por meio da Pedagogia da Variação Linguística.

Nos encontros, com os professores, realizou-se um trabalho voltado para a prática de sala de aula, a fim de mostrar ao docente maneiras de direcionar o seu trabalho, à luz dos gêneros discursivos, com ênfase nas questões de análise linguística que envolvem a diversidade da língua.

Como orientam os documentos oficiais, as discussões ocorreram por meio de um gênero discursivo, a Literatura de Cordel. A escolha ocorreu porque possibilita o trabalho com a diversidade linguística, faz parte do currículo dos anos iniciais e está inserido no universo dos gêneros orais. A proposta considera o texto como objeto de ensino e, a partir do texto, foram explorados os eixos que norteiam o ensino de língua materna (análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual), dando ênfase ao aspecto oral.

No primeiro momento, houve a explicação da organização do projeto de intervenção, o motivo da escolha do gênero literatura de cordel, sua aplicabilidade em sala de aula e de que maneira isso seria explorado ao longo dos encontros. Sem leituras prévias de textos teóricos, foi proposto que os professores elaborassem uma proposta didática desse gênero a ser entregue por escrito e, depois, apresentada aos colegas. As dificuldades foram imediatas e não houve a elaboração do plano de ensino por escrito, mas as professoras tentaram explicar como poderiam fazer. Foi constatado, nesse momento, o desconhecimento sobre o gênero literatura de cordel e como poderiam abordar a oralidade a partir dessa possibilidade. Os professores salientaram que trabalham a oralidade por meio de perguntas sobre o texto lido, como por exemplo, quem são os personagens, quais as complicações da história e o desfecho. A pesquisadora questionou se o eixo oralidade era compreendido enquanto uma modalidade da língua, como ocorre com a modalidade escrita, e todos responderam de maneira negativa, porque o objetivo deles na escola era trabalhar com a escrita, alfabetizar os alunos até o final do ensino fundamental.

Leal, Brandão e Lima (2012), em suas pesquisas, observaram 75 aulas de 5 professoras diferentes, sendo 15 aulas de cada uma. Os resultados indicaram que todas as docentes reconheciam a importância do ensino da oralidade na escola, porém, este ficava restrito à promoção de situações de discussão e de conversa, não ocorrendo um planejamento sobre que habilidades orais deveriam ser estimuladas e de que modo isso poderia ocorrer. Assim, não foram

registradas atividades envolvendo gêneros orais públicos e formais, nem situações de reflexão sobre os gêneros orais. O mesmo aconteceu com os informantes/participantes desta tese.

Após as constatações, o curso foi alterado para atender à demanda apresentada. A pesquisadora passou a apresentar/explicar as considerações dos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular, sobre a abordagem da oralidade nos anos iniciais. Discutiu-se a importância de os alunos distinguirem a linguagem formal e informal e foi enfatizada a necessidade de tal abordagem em sala de aula. A todo momento, houve a participação das professoras, tirando dúvidas e acrescentando informações, exemplificando com fatos da sala de aula, em uma constante troca de conhecimentos.

Também foram abordados os elementos do gênero discursivo a fim de categorizá-lo. Ficou evidente o desconhecimento dos aspectos do gênero e de que maneira seria possível trabalhar, efetivamente, com os diversos textos em sala de aula. As professoras relataram que nunca haviam participado de um curso que abordasse o trabalho com os gêneros discursivos. Salientaram que estavam cientes de que deveriam realizar um trabalho a partir dos textos, principalmente, porque os documentos norteadores traziam tal orientação, mas desconheciam maneiras de aplicar isso na prática da sala de aula.

Após a teoria já ter sido explorada, a autora desta tese escolheu o “Causo”, um gênero discursivo oral, diferente do proposto aos professores, e apresentou uma proposta de ensino com esse gênero, com a junção dos eixos de ensino – análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual – e os aspectos relacionados ao contexto de produção e ao estilo do gênero.

No último encontro, após as explicações teóricas e a pesquisadora ter mostrado um plano de ensino com o gênero “Causo”, as professoras reelaboraram suas propostas didáticas, em grupo⁴, com o gênero literatura de cordel. Cabe ressaltar a necessidade de considerar, nesse momento, as discussões feitas pela pesquisadora, principalmente, quanto à categorização do

⁴ Nas escolas dessa comunidade, é comum que as professoras elaborem os planos de ensino juntas, considerando cada ano de ensino, ou seja, todas as professoras do 1º ano juntam-se no início de cada ano letivo e elaboram, de maneira colaborativa, os planos de ensino dessas turmas. E pelo fato de essa prática ser rotineira, pediram para elaborar juntas o plano de ensino proposto.

gênero, pois o trabalho precisava ser desenvolvido nessa perspectiva, aliando os demais eixos de ensino, com ênfase no eixo oralidade.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ATUALIDADE: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS

Aula de português

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

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o Amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a priminha.*

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

Nesta seção, apresenta-se o que as pesquisas com ênfase na Sociolinguística Educacional apontam sobre o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foram buscados estudos sobre a Sociolinguística Educacional, reflexões a respeito das diversas normas linguísticas e pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas. As diferenças entre oralidade e escrita e oralidade e letramento receberam destaque nesse contexto, a fim de facilitar a compreensão dos aspectos da língua. E, finalmente, os gêneros discursivos foram explorados, com o intuito de trazer à tona as especificidades e a categorização pertencentes aos gêneros.

3.1 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

As línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em forma de um *continuum*, por meio do qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, posteriormente, pode vir a apropriar-se de estilos mais formais, aproximando-se das variedades cultas. Há falares distintos que apresentam mudanças ora motivadas por fatores internos, ora externos à língua.

Faraco (2004, p. 43) salienta que é inegável que sempre houve uma “atitude purista e normativista que vê erros em toda a parte e condena qualquer uso [...] de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado”, à norma, tida aqui como a norma-padrão. Porém, alguns estudos já apontam que há fatores que influenciam as variantes escolhidas pelos falantes.

Bortoni-Ricardo (2014), por compreender que a língua apresenta uma diversidade linguística inerente e que essa realidade precisa fazer parte do contexto escolar, nomeou Sociolinguística Educacional a área de estudo preocupada com a relação estabelecida nas escolas entre língua e fala, em comunidades específicas.

[...] denominei Sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158).

Os estudos que se preocupam com a realidade escolar e com o desempenho dos alunos na língua materna têm demonstrado que ainda há uma resistência quanto à abordagem da língua e sua diversidade. Na maioria das escolas e na fala de muitos professores, verifica-se apenas a preocupação em ensinar ao aluno a norma-padrão, trazida pela gramática tradicional, pois há mitos de que é por meio desses conhecimentos que o discente poderá ter ascensão social, bons empregos e grandes oportunidades.

Como é esperado, o falante realiza construções distintas a depender do ambiente: alguns exigem uma linguagem mais monitorada, outros, menos. Isso

deve ser ensinado em sala de aula, porque o aluno, além de ter o conhecimento da norma-padrão, precisa saber adequar a sua linguagem às diversas situações às quais é exposto.

Compreende-se essa resistência no âmbito escolar, porque isso é característico a toda a sociedade brasileira. Como apontam Faraco e Zilles (2017),

[...] o senso comum, orientado pelo imaginário de que a língua é uniforme, homogênea e estável, ou, em outras palavras, pela ideologia da língua-padrão/norma-padrão, tem grande dificuldade para assimilar esse fato fundamental da constituição e funcionamento da linguagem humana, costuma-se, então, tratar as variedades distantes de um certo modo (considerado o padrão) como “erradas”, desestruturadas, corrompidas, “sem gramática” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 47).

Todas as línguas apresentam variação inerente, e as diferenças são perceptíveis, por exemplo, quando um indivíduo fala, pois, a expressão linguística o revela duplamente: pelo seu *dialeto*, é possível reconhecer muitas de suas características identitárias e, ao mesmo tempo, pelo seu *registro*, pode-se avaliar seu grau de familiaridade com as coordenadas que configuram a situação sociointeracional em que se encontra. Faraco e Zilles (2017), dessa forma, diferenciam os termos *dialeto* e *registro*:

[...] cada **dialeto** é, no fundo, uma norma sociorregional. Suas características refletem a história e a localização da respectiva comunidade de fala no espaço geográfico e na estrutura social. [...] os **registros**, por sua vez, podem ser conceituados como normas funcionais, isto é, são caracterizados por propriedades linguísticas habituais, costumeiras, **normais** em diferentes situações de uso; estão vinculados, antes de tudo, às diferentes funções socioculturais da linguagem verbal numa determinada sociedade (FARACO; ZILLES, 2017, p. 33, grifo nosso).

Os trabalhos da Sociolinguística Educacional evidenciam a diversidade linguística, porém, quando são divulgados, com a perspectiva de respeitar a fala que o aluno já domina, que aprendeu em meio a sua comunidade de fala, os conceitos acabam sendo distorcidos, principalmente pela mídia, que desconhece ou rejeita a variedade linguística. Falta, portanto, mais conhecimento por parte da população sobre essas questões e mais preparo teórico-metodológico na formação dos professores para lidar com essa situação. Bortoni-Ricardo (2014) salienta que:

[...] o Brasil, além dos problemas seculares de deficiência na educação, desenvolveu novos problemas decorrentes de falácias construídas por leituras aligeiradas dos próprios textos técnicos da área de Sociolinguística. A principal delas é a crença de que não deveriam os professores intervir na correção dos chamados erros gramaticais [...] os linguistas diziam: as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas, sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados. A escola concluiu erroneamente que, não sendo essas variantes erros, não deveriam ser corrigidas sob pena de se criar insegurança linguística nos alunos (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158).

A crença de que não se deve corrigir o aluno para não o constranger ou de que tudo passou a ser aceito na língua é errônea. Por isso, é preciso uma mudança no contexto educacional, principalmente no âmbito do ensino da língua materna para que essas falácias sejam desfeitas. A ideia de que a Língua Portuguesa é homogênea ainda é propagada, mesmo que diversos estudos digam o contrário, logo, a implementação de uma pedagogia diferenciada tem encontrado barreiras.

O professor precisa reconhecer a legitimidade da variação linguística e, por meio dessa perspectiva, direcionar o ensino de língua. Conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2005), a implementação de uma política pedagógica requer a distinção entre os traços graduais e os traços descontínuos. A autora ainda afirma:

[...] tal distinção deve basear-se em pesquisas linguísticas da ocorrência real dos traços em questões nos diversos estratos sociais, considerando-se ainda a variação condicionada pelo contexto situacional. Além disso, a aferição acurada do significado social das variáveis deve ser feita por meio de estudos psicossociais que se encarreguem de determinar o grau de avaliação negativa que os traços recebem nos diversos estratos da sociedade. Poderá ser levantado, assim, o perfil sociolinguístico do educando, o que servirá de subsídio para a formulação de uma política educacional que atenda às seguintes condições:

- (i) respeitem-se as peculiaridades culturais do aluno, poupando-o do perverso processo de conflito de valores e de insegurança linguística;
- (ii) garanta-se-lhe acesso à língua padrão, permitindo-lhe mobilidade social; seja facilmente operacionalizável (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 28).

Dessa maneira, o professor precisa considerar as especificidades da variedade linguística utilizada pelo aluno e promover situações de interação, em sala de aula, a fim de ensinar a norma-padrão, tarefa que constitui uma das funções da escola, porém, de uma maneira diferente, partindo do respeito em

relação à fala. Bortoni-Ricardo (2005), a respeito da Língua Portuguesa no Brasil, enfatiza:

[...] a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm de 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 (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

É fundamental que os alunos compreendam que há maneiras distintas de dizer a mesma coisa e que eles devem se preocupar com a situação comunicativa. Além disso, há variedades linguísticas que são estigmatizadas socialmente, principalmente, porque estão relacionadas ao preconceito social. Faraco (2008) reitera as ideias de Bortoni-Ricardo (2005) e pontua:

[...] o problema está nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos dessa diversidade e nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes. Aí reside a fonte de imensas dificuldades que temos para reconhecer nossa cara linguística. Por consequência, continuamos a ser uma sociedade atolada em pesados equívocos e estigmas linguísticos. E continuamos a ser uma sociedade que tem grandes dificuldades para oferecer uma educação linguística de qualidade para seus cidadãos (FARACO, 2008, p. 181-182).

Com base nas reflexões de Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2008), a escola precisa respeitar e valorizar as peculiaridades linguístico-culturais que o aluno traz quando chega à escola. Essa aceitação não implica a falta de acesso às normas culta e padrão ou a ausência de correção por parte do professor, porém, partindo do respeito à variedade linguística, será mais fácil que o aluno adquira as demais normas existentes no português brasileiro, afinal, o ensino tradicional não tem demonstrado bons resultados.

Erickson (1987), *apud* Bortoni-Ricardo (2005), ao se debruçar sobre as evidências de que o ensino de língua não se concretizava da maneira esperada,

ressaltou a necessidade de trabalhar com a língua, em sala de aula, por meio da Pedagogia Culturalmente Sensível (*Culturally Responsive Pedagogy*).

Uma Pedagogia Culturalmente Sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118-119).

Com a Pedagogia Culturalmente Sensível será possível mostrar ao aluno a diferença real existente no português brasileiro e, mais que isso, frisar que a variedade linguística não representa a existência de “erros”, não demonstra que ele “não sabe falar bem o português”. Porém, em determinados ambientes e em certas situações comunicativas, é necessário fazer uso de uma linguagem mais monitorada, próxima da norma culta da língua, usada, por exemplo, na escola.

Por meio de uma pedagogia diferenciada, a Sociolinguística Educacional pretende preparar o aluno para que ele seja capaz de adequar a linguagem às diversas situações reais de uso da língua. Assim, é indispensável que essa visão chegue até a escola, principalmente aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que irão introduzir os conceitos sobre a língua, as diferenças entre as modalidades oral e escrita e que, na maioria das vezes, não têm formação em Letras.

Faraco (2008) enfatiza a importância de o professor formador estar preparado para ensinar língua materna na escola e afirma ser indispensável rediscutir a formação dos professores, principalmente a formação inicial, pois é necessário garantir que eles tenham um bom domínio das práticas de língua oral e escrita, além de um saber consistente e crítico, a fim de promover reflexões linguísticas.

É importante, sobre este ponto específico, lembrar que boa parte dos nossos professores do ensino fundamental não tem, em sua formação para o magistério, qualquer estudo sistemático da e sobre a língua. Ficam sempre no horizonte as angustiosas perguntas: pode ensinar a ler quem não lê regularmente? Pode ensinar a escrever quem não escreve regularmente? Pode ensinar a refletir

sobre a língua quem não reflete sistematicamente sobre a língua?
(FARACO, 2008, p. 194).

Por isso é tão importante investigar a sala de aula e a formação do professor formador, no caso desta tese, do professor dos anos iniciais, para que ocorram práticas efetivas em sala de aula.

Cyranka (2014), em seus trabalhos sobre crenças e atitudes linguísticas no ensino, já tem demonstrado a necessidade de a escola reconhecer a legitimidade das variantes utilizadas pelos alunos e trabalhar com uma pedagogia diferenciada, por meio de crenças e de atitudes que possam construir e fomentar o respeito às variedades da língua em uso, sendo papel da escola a busca por essa reeducação sociolinguística.

Faraco (2008) aponta que o professor deve repensar o trabalho com a linguagem nas escolas. O autor salienta que é preciso criar, em sala de aula, ambientes de aprendizagem em que se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes, principalmente, na cultura dos alunos.

Para a aplicação dos subsídios da Sociolinguística a questões educacionais, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) propõe seis princípios.

O primeiro princípio enfatiza que a escola precisa privilegiar os estilos mais monitorados de linguagem. Afinal, é na instituição escolar que a maioria dos alunos tem contato com a norma culta.

No segundo princípio, a autora aponta que a escola precisa abordar as regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando quais são as mais estigmatizadas. Reforçar que não deve haver, em relação à língua, juízo de valor, também é papel da escola, pois assim essa instituição contribui para evitar a disseminação do preconceito linguístico.

O terceiro princípio orienta o estudo da variação sociolinguística no Brasil, ratifica a necessidade de os alunos conhecerem a realidade linguística brasileira, de compreenderem os mecanismos da língua e, ainda, de refletirem sobre cada emprego recorrente. Esse trabalho pode ter por base os princípios da Pedagogia Culturalmente Sensível, em que o professor conduz as discussões com sensibilidade e com respeito aos estudos linguísticos, e enfatiza que a diversidade é inerente a qualquer língua.

A autora traz, no quarto princípio, a importância dos estudos do letramento e da oralidade em sala de aula. Os eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais, com textos que explorem as marcas de oralidade e com atividades que validem que os estilos menos monitorados estão presentes em diversos gêneros discursivos, sem a concepção de “certo” e de “errado”.

No quinto princípio, aborda-se a importância da descrição da Sociolinguística Educacional, que não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, pois permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio e auxilia, também, na verificação da postura do professor diante de regras não padrão da língua.

No último princípio, a autora destaca ser de extrema importância que tanto os professores quanto os alunos tenham a consciência de que a variação linguística reflete desigualdades sociais, principalmente, por causa do valor atribuído à norma-padrão. O professor precisa ter essa consciência para que possa abordar, de maneira significativa, a variação linguística em sala de aula, pois assim os alunos também terão um novo olhar para a diversidade da língua.

Com base nesses princípios, é importante que todo professor reconheça que os alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas e de regiões distantes dos grandes centros urbanos apresentam mais dificuldades em relação ao dialeto da escola, não por falta de capacidade intelectual, mas pela distância existente entre a norma própria e a norma ensinada na escola. Quanto maior essa distância, maior será a dificuldade do aluno em se apropriar da fala da escola, por isso é tão importante que o professor procure conhecer o perfil sociolinguístico do aluno e da própria comunidade, pois, assim, poderá realizar um trabalho efetivo e adequado das modalidades da língua (oral e escrita), sem desconsiderar, no entanto, o falar dos alunos.

É possível que o professor, por meio dessa nova pedagogia, alie todos os eixos de ensino presentes nos documentos que norteiam o ensino de língua materna. O trabalho efetivo com o eixo oralidade também deve acontecer, sem, no entanto, propagar ideias contrárias à diversidade da língua como, por exemplo, a solicitação do professor para que os alunos passem para a norma-padrão determinado texto da modalidade oral. O professor precisa reconhecer que há diferenças entre as modalidades oral e escrita e que essas diferenças podem não

necessitar de “correção”, afinal, cada modalidade, dependendo do contexto de produção, apresentará um tipo de linguagem e, em ambas, há a presença da linguagem formal e informal.

Com a Pedagogia da Variação Linguística, é possível, então, despertar um novo olhar para o ensino de língua materna, olhar esse mais inclusivo, mais efetivo e real em relação à Língua Portuguesa do Brasil.

3.1.1 Crenças e Atitudes Linguísticas

Os estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas têm apontado pistas para a Sociolinguística na compreensão de questões que podem estar relacionadas a determinadas atitudes linguísticas manifestadas por um grupo ou por uma comunidade de fala.

Muitas são as áreas do conhecimento que discutem a temática das crenças para o desenvolvimento de seus trabalhos: Filosofia, Teologia, História, Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística, Sociolinguística, entre outras. Dessa forma, torna-se complexo definir o vocábulo “crenças”, pois muitos são os sentidos atribuídos para se referir a ele.

Por questões metodológicas, optou-se por separar os conceitos e as explicações sobre os termos “crenças” e “atitudes” linguísticas, mas é possível reconhecer que essas definições estão estreitamente ligadas, de modo que falar de uma é falar, também, da outra.

Para os psicólogos sociais William e Wallace Lambert (1966), as crenças são componentes das atitudes, ao lado dos pensamentos, isto é, estão no âmbito cognitivo ao lado da memória e do raciocínio. Daryl Jay Bem (1973), também psicólogo social, colabora com as ideias de Lambert e Lambert (1966) e revela que as crenças estão no eixo cognitivo, isso porque são “o produto de experiência direta” (BEM, 1973, p. 13).

Barcelos (2007) afirma que as crenças são dinâmicas, mudam através do tempo e que, conseqüentemente, não são construídas instantaneamente, mas são pautadas em fatos do passado, em opiniões de pessoas consideradas importantes para o indivíduo, veiculadas pela mídia, entre outros meios de divulgação. Para Barcelos (2007), a crença é:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p. 18).

Para William Labov (2008, p. 176), as crenças são “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhados por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão”.

López Morales (1993) separa o conceito de crença do de atitudes e o situa em níveis diferentes.

Las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo. Aunque no todas las creencias producen actitudes (piénsese, por ejemplo, en las etimologías populares), en su mayoría conllevan una toma de posición: si se cree que el fenómeno X es rural, es decir, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc. 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 (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 235)⁵.

Por sua vez, Santos (1996, p. 8), em seu trabalho sobre atitudes e crenças escolares relativas ao ensino de português na escola, esclarece, preliminarmente, que “crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza”.

Após a verificação do conceito de crenças, cabe esclarecer o conceito de atitude. O estudo das atitudes linguísticas constitui uma das áreas da Sociolinguística e se refere à avaliação, ou seja, aos julgamentos subjetivos de

⁵ As crenças podem estar integradas por uma suposta cognição e por um integrante afetivo. Ainda que nem todas as crenças produzam atitudes (imagine, por exemplo, nas etimologias populares), em sua maioria implicam uma tomada de decisão: se acredita que o fenômeno X é rural, isto é, leva signos de rusticidade, deselegância, etc. costuma-se produzir uma atitude negativa a ele, costuma-se rejeitá-lo. Que tal rejeição afeta à atuação linguística do falante é um fato, sobretudo quando produz estilos cuidadosos nos quais participa muito ativamente sua consciência linguística. (Tradução nossa).

usuários da língua com relação à própria variedade linguística e a de outros usuários.

Os primeiros estudos a esse respeito tiveram início em 1960, quando Lambert, Hodgson, Gardner e Fillenbaum investigaram a avaliação de jovens canadenses, falantes tanto de inglês quanto de francês, em relação às línguas que falavam.

Wallace Lambert (1967) expôs os resultados de uma pesquisa realizada por ele e por um grupo de estudiosos na Universidade McGill, em Montreal, que tinha por intuito estender e integrar os interesses dos psicólogos, dos linguistas e dos antropólogos em relação ao bilinguismo. Foi utilizada a técnica denominada *matched guise*, ou “falsos pares”, com o intuito de inferir e de medir as atitudes. O método consistia em mostrar a um grupo de “juízes” (ouvintes que fariam julgamentos) gravações de falantes perfeitamente bilíngues que leriam a mesma passagem de um texto duas vezes: primeiro, na própria língua (por exemplo, em francês); segundo, em outra língua (por exemplo, em inglês).

Foi solicitado que esses juízes ouvissem as gravações e avaliassem as características pessoais de cada falante, usando apenas as pistas vocais e de leitura. Para a avaliação, apresentaram-se características positivas e negativas relacionadas a itens como competência (inteligência, autoconfiança, ambição), integridade pessoal (sinceridade, caráter, confiabilidade) e atratividade social (sociabilidade, empatia, senso de humor). Os juízes, entretanto, não tinham o conhecimento de que, na verdade, tratava-se das mesmas pessoas ora lendo o texto em uma língua, ora lendo-o em outra. Assim, quaisquer diferenças em seus julgamentos sobre a personalidade dos falantes (isto é, atribuir a um falante características positivas quando ele lê o texto em uma língua e negativas quando ele o lê em outra língua) representariam atitudes estereotipadas em relação aos membros de um grupo etnolinguístico específico.

Labov (2008) refere-se à técnica *matched guise* como um instrumento básico amplamente utilizado para o estudo de reações subjetivas à linguagem e destaca que:

o princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma

sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre os dialetos; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos de personalidade sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes de língua, e se não perceber que é o mesmo falante, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações (LABOV, 2008, p. 176).

Lambert e Lambert (1966, p. 77) definem a atitude como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Para os autores, as crenças e as atitudes humanas se fundamentam em quatro atividades do homem – pensar, sentir, comportar-se e interagir –, que correspondem aos quatro fundamentos psicológicos das crenças e atitudes – cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais.

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (LAMBERT; LAMBERT, 1966, p. 82).

As atitudes estão intimamente ligadas ao fator social e, dessa forma, à comunidade linguística na qual o falante está inserido, passando, assim, a ser objeto de análise de linguistas, especialmente daqueles voltados à análise sociolinguística que vê a linguagem como um fator social. Moreno Fernández (1998) também afirma que:

[...] é legítimo que a língua, por ser dotada de conotações sociais, seja avaliada segundo a situação social de seus usuários. Assim, as atitudes linguísticas são, comumente, reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio, conforme assinala Aguilera (2008a). São, portanto, manifestações concretas do falante acerca da língua (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.180).

A língua é compreendida enquanto qualquer tipo de variedade linguística, portanto, as atitudes podem acontecer em relação a estilos, a socioletos, a dialetos diferentes ou a línguas naturais diferentes. Moreno Fernandez (1998) afirma, ainda, que a atitude

[...] é definida como um estado interno da mentalidade do indivíduo, uma disposição mental para algumas condições ou para alguns fatos sociolinguísticos concretos; neste sentido, a atitude seria uma categoria intermediária entre um estímulo e o comportamento ou ação individual (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 181).

O estudo das atitudes linguísticas, desse modo, está relacionado à avaliação linguística, isto é, aos julgamentos que os falantes fazem tanto em relação à sua língua quanto ao dialeto utilizado por outro interlocutor. A variação linguística adicionada aos valores sociais, ou seja, às avaliações a respeito de determinadas línguas, conduzem a uma classificação como melhor ou pior, mais bonita ou mais feia, o que pode tanto incluir quanto excluir algumas variantes linguísticas.

Santos (1996) conceitua atitude como:

[...] uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas (SANTOS, 1996, p. 8).

As atitudes podem ser definidas e caracterizadas segundo duas óticas: a mentalista e a comportamentalista. (LÓPEZ MORALES, 1993). A primeira, caracteriza atitude como um estado de disposição mental, uma variável que atua entre um estímulo, afetando a pessoa e sua resposta a esse estímulo. Porém, o fato de a atitude não ser observável nem analisável diretamente constitui um problema metodológico para essa concepção, pois compromete a seleção dos dados capazes de cumprir o objetivo de mensurar as atitudes.

A concepção comportamentalista baseia-se nas respostas de falantes diante de certas situações sociais, podendo ser estudada diretamente por possuir um método seguro. Entretanto, não é capaz de prognosticar a conduta verbal, não podendo constituir-se em padrões sistemáticos e coerentes.

López Morales (1993) afirma que a maior parte das pesquisas linguísticas é fundamentada na perspectiva mentalista, apesar de carregar graves problemas metodológicos, uma vez que:

[...] as definições comportamentalistas, baseadas nas respostas que os informantes dão a certas situações sociais, podem ser

estudadas diretamente, sem necessidade de se recorrer a relatórios introspectivos individuais, nem sempre utilizáveis para a não investigação. Têm o grave inconveniente científico de que não preveem a conduta verbal (nem nenhuma outra) e, portanto, não podem constituir-se em padrões sistemáticos e coerentes (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 232).

Para os mentalistas, a atitude é constituída por elementos afetivos (emoções e sentimentos), cognitivos (crenças e estereótipos) e comportamentais (tendência à reação de determinado modo), enquanto os comportamentalistas a concebem como uma unidade indivisível. Moreno Fernández (1998, p. 181) afirma que “a concepção comportamentalista interpreta a atitude como uma conduta, como uma reação ou resposta a um estímulo, isto é, a uma língua, a uma situação ou a certas características sociolinguísticas”.

Os mentalistas, segundo López Morales (1993, p. 231), definem as atitudes como “estado de disposição, variável que intervém entre um estímulo que afeta a pessoa e sua reação a ele”. Moreno Fernández (1998) assevera as afirmações de López Morales, contudo, complementa que, entre os estudiosos defensores da concepção mentalista, existem discordâncias a respeito das relações estabelecidas entre os componentes das atitudes. Os três componentes das atitudes são o cognoscitivo, o afetivo e o conativo (LÓPEZ MORALES, 1993). Para Lambert e Lambert (1966), a constituição de uma atitude exige que esses três componentes estejam inter-relacionados, de maneira que aquilo que se sente e a forma como se reage diante de um objeto social estejam coerentemente relacionados ao modo como se pensa a respeito deles.

Aguilera (2008) afirma que as atitudes de valorização ou mesmo de rejeição a determinadas variedades da língua em uso são condicionadas por grupos sociais de mais prestígio. Alkmim (2007) afirma que, em todas as comunidades de fala, haverá uma hierarquia, pois,

[...] na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Isto é, em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores (ALKMIM, 2007, p. 39).

Aguilera (2008) realizou um estudo sobre a língua falada no Brasil, pesquisou as crenças e as atitudes linguísticas de falantes urbanos da Língua Portuguesa. A partir dessa análise, em consenso com López Morales (1993), a pesquisadora enfatiza que as atitudes são formadas por comportamentos (componente conativo), por condutas positivas (de aceitação) ou negativas (de rejeição). Entretanto, é somente um componente que domina a atitude:

Moreno Fernández (1998: p. 184) registra que, para López Morales (1993), a atitude está dominada por um só componente – o conativo, separando o conceito de crença do conceito de atitude e colocando-os em níveis diferentes. As crenças dão lugar a atitudes diferentes; estas, por sua vez, ajudam a conformar as crenças, junto com os elementos cognoscitivos e afetivos, tendo em conta que as crenças podem estar baseadas em fatos reais ou podem não estar motivadas empiricamente (AGUILERA, 2008, p. 10).

Para Cyranka (2007, p. 20), o conceito de atitudes linguísticas está relacionado, constantemente, à avaliação linguística (campo estudado pela Sociolinguística), isto é, “[...] ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua, em relação à variedade considerada padrão”. O que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhes são apresentados são os componentes das atitudes dos falantes (CYRANKA, 2007, p. 20).

Nesse sentido, cumpre esclarecer que a presente pesquisa não se debruça exclusivamente sobre o estudo das crenças e das atitudes linguísticas, mas faz uso de seus conceitos para compreender determinadas avaliações/julgamentos sobre a língua dos professores informantes/participantes desta pesquisa.

3.2 NORMAS LINGUÍSTICAS

Faraco (2008, p. 34) conceitua *norma* como “cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema”. Afirma, ainda, que as realizações previstas no sistema da língua têm “um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes socialmente

definido”.

Como bem enfatiza Faraco (2008), a norma é dotada de organização e apresenta um arranjo estrutural, uma dinâmica relacionada ao uso da língua. Conseqüentemente, é errôneo afirmar que haja falantes analfabetos ou que empregam a variedade popular, que falam sem utilizar uma gramática ou de maneira desordenada, porque tal processo seria impossível em função de sempre haver uma sistematização. Assim, a noção de “erro” em língua torna-se incoerente, pois há uma base organizacional, que se mantém e que pode estar amparada em outra norma linguística.

Faraco e Zilles (2017) afirmam que há dois sentidos para o termo *norma* nos estudos da linguagem verbal, sendo um geral e outro específico:

- a) um geral: **norma** equivale à variedade linguística - a toda e qualquer variedade linguística; e
- b) um específico: **norma** equivale a um conjunto de preceitos que definem o chamado “bom uso”, o uso socialmente prestigiado (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12, grifo nosso).

No primeiro caso, o geral, Faraco e Zilles (2017, p. 12) afirmam que se trata da “realidade linguística em sua variabilidade, em sua fluidez, em sua dinâmica própria no universo das interações sociais”, ou seja, o uso habitual e costumeiro a uma determinada comunidade de fala. O segundo caso, o específico, trata-se da “tentativa de regulamentar, controlar, normatizar o comportamento linguístico dos falantes em determinados contextos”, refere-se ao que é considerado o ideal de língua, a língua que serve de referência, que está de acordo com o “bom” uso. Por conseguinte, *norma* está relacionada ao **como se diz** em determinada comunidade de fala e, também, refere-se ao **como se deve dizer** em determinados contextos.

Faraco e Zilles (2017) salientam que a *norma* normativa não é uma variedade espontânea da realidade linguística, mas sim, um conjunto de preceitos padronizadores com os quais se busca homogeneizar o uso linguístico em determinados contextos, a fim de impor um controle sobre a heterogeneidade e a mudança inerentes a qualquer língua.

Os autores distinguem, ainda, dois tipos de *normas*: a culta e a padrão:

[...] **norma culta** designa-se tecnicamente o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram

cultos (ou seja, a “norma normal” desse grupo social específico). Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens da cultura escrita. A chamada norma culta é uma “norma normal”, porque é uma das tantas normas presentes na dinâmica corrente, viva, do funcionamento social da língua.

Norma-padrão, por sua vez, é a expressão que designa a “norma normativa”, isto é, o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos. Nesse sentido, a norma-padrão é um modelo idealizado construído para fins específicos; não é, portanto, uma das tantas normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo (FARACO; ZILLES, 2017, p. 19).

Como exemplo das diferenças existentes entre as normas culta e padrão há o uso dos pronomes átonos. Na *norma culta* brasileira predomina a próclise do pronome ao verbo principal, mesmo no início de período, já na *norma-padrão* estipula-se a ênclise como a colocação ideal e, por consequência, declara-se “erro” iniciar um período com um pronome oblíquo. A norma-padrão, portanto, tem por finalidade a padronização, a afirmação de um modelo de língua ideal que não está presente no uso das comunidades. Já a norma culta é a variedade linguística utilizada por um grupo social específico.

Castilho (2010, p. 90) aponta que, na concepção dos linguistas, *norma* “é uma variedade à qual a comunidade de fala atribui um prestígio maior, em face disso, as demais variedades sofrem discriminação”. Com base nessa afirmação, compreende-se o fato de algumas pessoas, que empregam variantes distantes da norma culta, terem sua fala estigmatizada. O autor pesquisado acrescenta que o conceito de norma abriga ainda três aspectos: a *norma objetiva* (ou padrão real), a *norma subjetiva* (ou padrão ideal) e a *norma pedagógica* (o padrão escolar).

A *norma objetiva* é conceituada pelo autor como aquela utilizada pela classe socialmente prestigiada, ou seja, trata-se do uso linguístico concreto, sendo um dialeto social. Cabe salientar que, por se tratar de um dialeto social, a norma objetiva pode passar pelo fenômeno de variação e ser considerada como de maior prestígio social.

Rodrigues (1968, p. 43) define a *norma subjetiva* “como tudo aquilo que se ‘espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações” (RODRIGUES *apud* CASTILHO, 2010, p. 91). Castilho (2010, p. 91) ainda aponta que a *norma subjetiva* “é um conjunto de juízos de valores emitidos pelos falantes a

respeito da *norma objetiva*”, ou seja, é a atitude que o falante assume a respeito da norma objetiva.

A *norma pedagógica*, de acordo com Castilho (2010), é a junção da *norma objetiva*, ou seja, o uso concreto dos falantes cultos, com a *norma subjetiva*, a norma idealizada, isto é, uma mistura do real e do ideal em questões de fenômenos linguísticos. Destarte, da “norma pedagógica se ocupa o ensino formal da Língua Portuguesa, com seus instrumentos de trabalho, a Gramática Normativa e o Dicionário (CASTILHO, 2010, p. 91). Em meio a esse cenário, a escola precisa promover interações em que os alunos utilizem as duas normas (real e ideal), abordando, portanto, em sala de aula, a *norma pedagógica*.

Faraco (2008, p. 40) garante que uma comunidade linguística possui várias *normas*, isto é, não se caracteriza por uma única norma existente e usual, mas sim por determinado conjunto de *normas*. O autor ainda conceitua o termo *norma* como sendo “o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”.

Após conceituar o termo *norma*, Faraco (2008, p. 71) distingue os tipos de normas: *norma culta/comum/standard* consiste no “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. O vínculo com a cultura escrita e com os usos monitorados atribuem à *norma culta* um valor social mais prestigiado, socialmente positivo, bem avaliado/julgado. A *norma culta* é apenas uma das variedades da língua, que apresenta funções socioculturais específicas. Faraco (2008, p. 72) ainda salienta que “seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela” e que servem de referência para estimular um processo de uniformização.

A *norma-padrão* é conceituada por Faraco (2008, p. 73) como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por uma acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”. Assim, Faraco (2008) declara que há um paradoxo entre a norma-padrão estabelecida e a norma culta utilizada no país:

[...] a norma-padrão codificada no século XIX não conseguiu se estabelecer de fato, isto é, não conseguiu orientar o modo como falamos ou escrevemos a língua portuguesa no Brasil. No entanto,

a ideologia da língua padrão nas várias faces que aqui adquiriu – ou seja, a crença de que os brasileiros não cuidam da língua, falam mal o português, não sabem português, falam e escrevem “um vernáculo sem lógica e sem regras” – se consolidou no imaginário e nos discursos que dizem a língua entre nós. Como a distância entre a norma culta/comum/*standard* e o padrão artificialmente formulado era, desde o início, muito grande, foi necessário desenvolver, na nossa cultura, para tentar sustentar a norma-padrão, uma atitude excessivamente purista e normativista que vê erros em toda parte e condena o uso de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores (FARACO, 2008, p. 82-83).

Faraco (2008) salienta que os julgamentos negativos sobre determinadas normas linguísticas ocorrem por questões históricas e culturais e em função de crenças que se consolidaram no imaginário social de que há uma uniformização linguística, de que a Língua Portuguesa é homogênea e de que qualquer norma que se distancia desse uso será classificada enquanto um desvio.

Bortoni-Ricardo (2004) diferencia os termos *traços graduais* e *traços descontínuos* para demarcar as variantes (fonológicas, morfológicas, sintáticas e de variação lexical) utilizadas no português brasileiro. Alguns traços podem ser classificados em *graduais*, por estarem presentes na fala da maioria dos falantes do português brasileiro, e *descontínuos*, quando fazem parte de um dialeto específico, geralmente, situado nos polos rurais e que recebem avaliação negativa nas comunidades urbanas. Os exemplos evidenciam variantes mais estigmatizadas, “nóis vai”, “trabaia”, e “armoço”, classificadas enquanto descontínuas, já os termos “peixe”, “pôco” e “tá”, são considerados como traços graduais, pois sofrem menos estigma na sociedade.

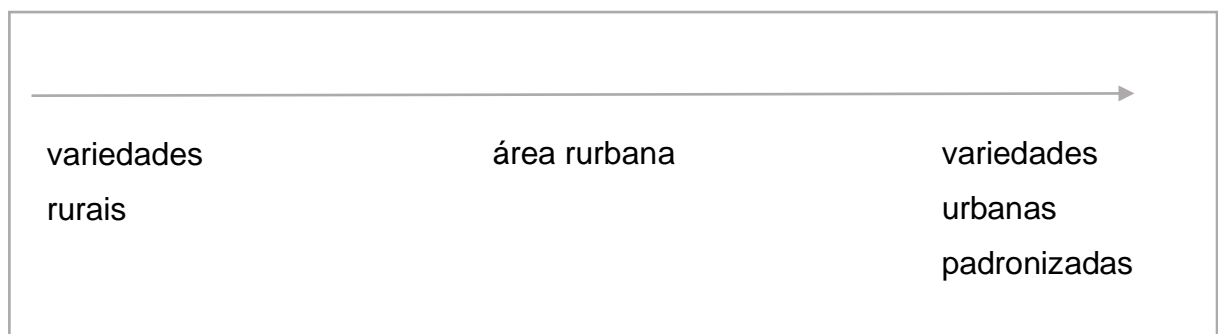
Para demonstrar a variação existente no português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004) teoriza os três contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização está relacionado aos falares em que se encontram as variedades do *polo rural*, isolado geograficamente, e as variedades do *polo urbano*, que recebeu a maior influência dos processos de padronização da língua que se aproxima da norma-padrão.

Por causa da diversidade encontrada no português brasileiro e, principalmente, devido à urbanização que ocorreu no Brasil, Bortoni-Ricardo (2004) desenvolveu o chamado *polo urbano*. São identificados nesse polo os migrantes

de origem rural, porque preservam muitos de seus antecedentes culturais, especialmente, em seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou em núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. O *polo urbano* fixa-se no meio do contínuo, entre os polos rural e urbano. O Quadro 1 representa esse contínuo de urbanização:

Quadro 1: Contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52)

No contínuo de urbanização não existem fronteiras rígidas, mas é possível situar qualquer falante do português brasileiro em determinado ponto, levando em conta a região onde ele nasceu e vive.

O segundo contínuo, de oralidade-letramento, está relacionado aos eventos de letramento e aos eventos de oralidade. Uma aula pode ser considerada um evento de letramento, permeado por minieventos de oralidade. Quando se apoia em texto escrito, é considerado um evento de letramento, ou seja, há uma preparação prévia, um roteiro escrito que será falado, já a conversa em uma mesa de bar é considerada um evento de oralidade, mas se um dos participantes começar a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento. No Quadro 2, há a ilustração desse contínuo:

Quadro 2: Contínuo de oralidade e letramento

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

O terceiro contínuo, de monitoração estilística, refere-se às interações (-) monitoradas ou (+) monitoradas. Os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Adotam os estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque o interlocutor é poderoso, seja porque quer causar uma boa impressão, ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. O grau de atenção e de planejamento está relacionado a vários fatores, como: a) acomodação do falante ao seu interlocutor; b) o apoio contextual na produção dos enunciados; c) a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística; e d) a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63). Dessa maneira, os fatores que levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. O Quadro 3 reproduz esse contínuo:

Quadro 3: Contínuo de monitoração estilística

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Os contínuos trazidos por Bortoni-Ricardo (2004) relacionam-se com as diversas normas linguísticas e estão correlacionados, ou seja, em um evento de comunicação formal, como por exemplo uma entrevista, é possível verificar, por

meio dos traços linguísticos, em que polo do contínuo de urbanização o falante se encontra (mais próximo do rural, do rurbano ou do urbano) e a modalidade da qual ele fará uso. Nessa situação, há o predomínio da oralidade e, por se tratar de uma situação formal, a pessoa tende a apresentar maior monitoramento na fala. Bortoni-Ricardo (2004) esclarece que os contínuos servem para relativizar a ideia estanque de norma linguística, principalmente, porque a realidade linguística brasileira demonstra não haver fronteiras rígidas entre os contínuos.

Como afirma Faraco (2008), ainda há uma atitude purista e normativa na sociedade brasileira. Por desconhecimento, muitas vezes, os falantes veem erros em toda parte e condenam qualquer fenômeno que fuja ao estipulado, à *norma*, tida aqui enquanto normatização apenas, sem conhecer/considerar, de fato, o real sentido da palavra *norma*.

Paradoxalmente, são condenados mesmo aqueles fenômenos amplamente correntes na nossa norma culta/comum/*standard* e em textos de nossos autores mais importantes (os nossos famosos “erros” comuns). E continuam a ser condenados mesmo quando os grandes dicionários da língua ou os bons gramáticos já os acolheram (FARACO, 2008, p. 83).

O estigma que recai sobre determinadas variedades da língua é percebido nas salas de aulas. No ensino de língua materna, ainda impera a visão purista da norma sendo vista apenas em seu aspecto normativo. É importante frisar que o objetivo da escola é ensinar as normas de prestígio e criar condições para que elas sejam aprendidas, porém, está evidente que o ensino exclusivo dessas normas a quem não as domina, alunos de classes populares, tem evidenciado problemas nessa prática. Possenti (1996, p. 28) traz um julgamento comum e enraizado em nossa sociedade que tem refletido de maneira negativa no ensino de língua: “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a *diferença* é um defeito ou um erro. Daí pensarmos, em geral, que os outros não sabem falar”.

Ligado a esse conceito há o preconceito linguístico que, muitas vezes, acaba convencendo as pessoas de que, realmente, elas não sabem falar, principalmente, os falantes de normas mais distantes da norma culta, menos valorizadas socialmente.

Bagno (1999) enfatiza que o preconceito linguístico não é percebido pela

maioria da população:

[...] o preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é invisível, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade como um sério problema social (BAGNO, 1999, p. 23-24).

Possenti, (1996, p. 28) ainda considera que o preconceito é mais grave e acentuado quando se refere a variedades da mesma língua, do que na comparação de uma língua com outras: “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”.

Bagno (1999) expõe na obra “Preconceito Linguístico - o que é, como se faz” que ideias e práticas de preconceito linguístico, não raramente, estão ligadas a uma diferença de prestígio e de poder que se busca construir para certos grupos sociais, nesse caso, por meio da língua. Os mitos sobre a língua elencados na obra salientam a ideia de unidade linguística e de que há um padrão a ser seguido, assim, quem não se enquadra sofre com o preconceito, com avaliações negativas sobre o seu falar. Também fica clara a idealização de que é preciso falar como se escreve, mito perpetuado pela escola e que tem dificultado a abordagem da oralidade em sala de aula, visto que demarca a superioridade da escrita, e muitos professores acabam ensinando somente as especificidades da modalidade escrita da língua. Bagno (1999, p. 9) reforça, ainda, que o preconceito linguístico “está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” e que é, portanto, papel do professor desfazer essa confusão.

Faraco e Zilles (2017) salientam que a heterogeneidade é constitutiva da língua, assim afirmam que está:

[...] diretamente relacionada com a diversidade seja das experiências históricas, seja das atividades sociais e culturais dos grupos humanos que se reconhecem como seus falantes. Por isso, a diversidade linguística - tanto no plano interno (as variedades constitutivas de uma língua) quanto no plano externo (as muitas línguas que são faladas no mundo) - deve ser para nós, em

primeiro lugar, motivo de maravilhamento contínuo, embora, muitas vezes, ela também seja, infelizmente, alvo de preconceitos e até de violência simbólica (quando, por exemplo, um falante é tachado de “ignorante” ou é menosprezado e desconsiderado como cidadão - num posto de saúde ou em qualquer outro serviço público - pelo fato de usar uma variedade estigmatizada da língua) (FARACO; ZILLES, 2017, p. 31).

Os autores ainda reforçam que as variedades linguísticas são estigmatizadas não por si, mas porque seus falantes são avaliados negativamente, ou seja, vê-se erro na fala de grupos sociais menos privilegiados. Por causa disso, os grupos sociais dominantes consideram os demais grupos “ignorantes” por não saberem a própria língua. Um exemplo disso, foi em 2016, quando um médico, após uma consulta, postou em sua página na internet⁶ que 'não existe pelemonia e nem raôxis'. O exemplo enfatiza que os falantes menos privilegiados têm sua fala estigmatizada por falantes considerados cultos, e o preconceito linguístico é nítido, mas ainda pouco percebido. Mesmo que o médico tenha pedido desculpas, depois da enorme repercussão do ocorrido, ainda é perceptível que a fala de muitos brasileiros é julgada de maneira negativa, porque não há um conhecimento real sobre a Língua Portuguesa.

A atitude mostrou que há a necessidade, em todos os cursos de graduação, de uma disciplina que aborde a variação linguística para que sejam evitadas avaliações negativas sobre determinados falares. É comum, principalmente agora com o uso das tecnologias e redes sociais, identificar o preconceito linguístico, o que demonstra, novamente, a importância de se propagar os estudos da Sociolinguística.

3.3 ORALIDADE E LETRAMENTO

A partir da década de 1980, há uma mudança de perspectiva quanto aos estudos sobre oralidade e escrita; antes, consideravam que eram modalidades opostas, com predomínio da supremacia cognitiva da escrita; depois, passam a considerar que *oralidade* e *letramento* são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

⁶ Disponível em: <https://glo.bo/2aCnIBp>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Segundo Marcuschi (2001, p. 27), a primeira das tendências de tratamento da relação entre fala e escrita, e a de maior tradição entre os linguistas, é a que se “dedica à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala *versus* escrita) e percebe, sobretudo, as diferenças na perspectiva da dicotomia”. No caso das dicotomias estritas, trata-se, no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico. Essa perspectiva deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*. Marcuschi (2001) cria um quadro para exemplificar as dicotomias estritas:

Quadro 4: Dicotomias estritas

Fala		Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante	versus	Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

Fonte: Marcuschi (2001, p. 27, adaptado)

Essa perspectiva da dicotomia estrita apresenta uma visão rigorosamente formal e considera a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tendo a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua, concepção ainda propagada.

Uma segunda tendência é denominada de visão culturalista que faz análises de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e de seus efeitos na forma de organização e de produção do conhecimento. As características centrais dessa visão poderiam ser resumidas nas opções sugeridas no Quadro 5:

Quadro 5: Visão culturalista

Cultura oral		Cultura letrada
Pensamento concreto	versus	Pensamento abstrato
Raciocínio prático		Raciocínio lógico
Atividade artesanal		Atividade tecnológica
Cultivo da tradição		Inovação constante
Ritualismo		Analiticidade

Fonte: Marcuschi (2001, p. 29)

Marcuschi (2001, p. 29) afirma que “essa visão não serve para tratar relações linguísticas por apresentar tendência a uma análise de formação da mentalidade dentro das atividades psico-socioeconômico-culturais de um modo amplo”.

Uma terceira tendência é a que trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguístico nos contextos de ensino formal. A perspectiva variacionista busca não categorizar dicotomicamente fala e escrita, mas se dedica a detectar a variação de usos da língua sob sua forma dialetal e sociodialetal. O quadro 6 exemplifica essas distinções:

Quadro 6: Perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
Língua padrão	variedades não-padrão
Língua culta	língua coloquial
Norma-padrão	normas não padrão

Fonte: Marcuschi (2001, p. 31, adaptado)

Essa perspectiva difere das perspectivas anteriores, pois considera as variedades linguísticas e não separa fala e escrita de maneira dicotômica. No Brasil, há seguidores dessa linha, entre os quais se situam Bortoni (1992, 1995),

Kleiman (1995) e, numa perspectiva um pouco diversa, mas dentro do mesmo propósito, Soares (1986).

Uma quarta perspectiva trata as relações entre fala e escrita dentro da concepção dialógica, que é denominada de visão sociointeracionista por conceber a língua como um fenômeno interativo e dinâmico. O Quadro 7 apresenta a categorização feita nessa perspectiva:

Quadro 7: Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2001, p. 33)

Marcuschi (2001, p. 6) salienta que, “uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”. Em vista disso, o foco não recairá, primeiramente, sobre as regras da língua, e nem a morfologia terá destaque, mas sim os *usos da língua*, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. Nesse âmbito, são as formas que se adequam aos usos e não o inverso. [...] Trata-se de uma análise de usos e de práticas sociais e não de formas abstratas.

Ao considerar que há práticas de *letramento* e de *oralidade*, e que essas práticas representam a língua em uso, Marcuschi (2007, p.32) faz a distinção geral entre os termos: (a) *fala e escrita*; (b) *oralidade e letramento*. As definições de *fala e escrita* são estabelecidas enquanto “duas modalidades sob o aspecto das *formas*

linguísticas e das atividades de formulação textual”. Na expressão *fala*, “designamos as formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva”, já a expressão *escrita* “designa o material linguístico da escrita, ou seja, as formas de textualização na escrita”. O autor salienta a necessidade de esclarecer que *fala* e *escrita* são aspectos relativos à organização linguística. Já *oralidade* e *letramento* se referem às práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades.

Antes de conceituar a prática de *letramento*, cabe distinguir a diferença existente entre os termos *alfabetização* e *letramento*. A *alfabetização* é vista como um processo de aquisição da escrita e está ligada ao processo de escolarização, pertence, portanto, ao âmbito individual. O *letramento*, por focalizar os aspectos sócio-históricos da escrita, centraliza-se no âmbito social.

Soares (1998) também distingue os termos e salienta que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois,

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Nos novos estudos do letramento, verifica-se que o foco de investigação não são só as pessoas alfabetizadas, pois há estudos em sociedades ágrafas, com pessoas não alfabetizadas que vivem em uma sociedade organizada, fundamentalmente, por meio de práticas escritas. Marcuschi (2001) enfatiza que, mesmo as pessoas que não são escolarizadas, por estarem inseridas em contextos com forte influência da escrita, estão sob influência das práticas de letramento:

[...] isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional lembrada há pouco. Há, portanto, uma distinção bastante nítida entre a apropriação/distribuição da escrita & leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos/papeis da escrita & leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas (MARCUSCHI, 2001, p. 20).

Soares (2004), um dos maiores nomes na área de Alfabetização e

Letramento, explica que a palavra e o conceito de Letramento são recentes, eles foram introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas: “seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 96).

Soares (2004, p. 97) salienta que é necessário distinguir os termos alfabetização e letramento, pois alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita” e letramento “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Além de demonstrar a importância da diferenciação entre os termos, Soares (2004) ressalta que há uma interdependência entre eles, assim,

[...] também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

Kleiman (1995, p. 17) ressalta que “um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos”, o que demonstra que o letramento vai além do mundo da escrita.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de Letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p. 19) afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O *letramento*, diante desse posicionamento, está relacionado às múltiplas e diferenciadas práticas socioculturais de uso da escrita em variados domínios ou esferas de atividade. As práticas de letramento de cada domínio sociocultural serão atualizadas pelos eventos de letramento. Segundo Street (2014), o prestígio do letramento escolar é produto da ocidentalização sobre a escolarização e sobre o conhecimento. Os pressupostos ocidentais privilegiam o letramento escolar em detrimento de outras formas, entretanto, o letramento não precisa estar associado à escolarização ou à pedagogia, precisa “começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado” (STREET, 2014, p. 127).

A modalidade de letramento praticada na maioria das escolas é conhecida como *letramento “autônomo”*. Essa é dominante e institui modelos baseados em formas neutras, abstratas e desvinculadas do caráter social da língua. A consequência da imposição desse modelo autônomo aos sujeitos da aprendizagem são traumas e bloqueios cognitivos, pois considera a escrita como uma modalidade linguística superior, capaz de desenvolver, no indivíduo, o raciocínio lógico, a inteligência, e menospreza as práticas de letramento sociais que incluem a oralidade.

Para contrapor esse modelo de letramento veiculado nas escolas, Street (2014) propõe um modelo ideológico em que o objetivo não é negar a vertente autônoma da escola, ao contrário disso, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles seriam determinadas. Assim, haveria a amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ela se faz presente. Jung (2003) complementa essa ideia e esclarece que:

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

Diante dessa prerrogativa, em que as práticas de letramento dependem do contexto e mudam a partir dele, a leitura e a escrita vigoram. O letramento, ao contrário da alfabetização, preocupa-se com a aquisição da escrita, com ênfase no

aspecto social, e não pode ser conceituado como simples e uniforme, pois está ligado à estrutura social, à cultura e às mentalidades.

Street (2014) reafirma, com sua pesquisa, a supremacia conferida à leitura e à escrita em comparação ao discurso oral. Recentes estudos na área apontam que, dependendo da situação comunicativa, a oralidade e a escrita se interpenetram e,

[...] pensando no processo de aquisição da escrita a partir desta concepção, rejeita-se qualquer forma de ruptura entre textos orais e os escritos, tornando evidente a conveniência de valorizar sobremaneira as habilidades orais dos aprendizes, em um processo de mediação da oralidade à escrita – um movimento dialético em que a fala serve como suporte linguístico para a construção da escrita, que, por sua vez, passa a influenciar a fala no processo simultâneo de desenvolvimento de uma oralidade-letrada (CAMPOS ALMEIDA, 2012, p.113).

Os usos da escrita, no entanto, adquirem, em muitas sociedades, um valor social superior à oralidade, mas tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários. A *oralidade* “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). É importante frisar que as realizações orais podem ser mais informais ou mais formais, a depender dos variados contextos de uso. Já a *fala* é descrita pelo autor como uma forma:

[...] de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

O termo *escrita*, diferentemente da *fala*, é compreendido, por Marcuschi (2001, p. 26) como um modo de “produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)”. O autor salienta ainda que a escrita pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, “por unidades alfabéticas

(escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso complementar à fala”.

Marcuschi (2001) apresenta as distinções entre *fala* e *escrita* em diferentes perspectivas, desde as dicotomias estritas até a perspectiva sociointeracionista, que eram vistas de maneira separada anteriormente, conforme apresenta o Quadro 8:

Quadro 8: Distinções entre fala e escrita

Dicotomias estritas		Visão culturalista	
fala	escrita		
contextualizada	descontextualizada	cultura oral	cultura letrada
dependente	autônoma		
implícita	explícita	pensamento concreto	pensamento abstrato
redundante	condensada	raciocínio prático	raciocínio lógico
não planejada	planejada	atividade artesanal	atividade tecnológica
imprecisa	precisa	cultivo da tradição	inovação constante
não normatizada	normatizada	ritualismo	analiticidade
fragmentária	completa		
Perspectiva variacionista		Perspectiva sociointeracionista	
fala e escrita apresentam		fala e escrita apresentam	
língua padrão		dialogicidade	
língua culta		usos estratégicos	
norma-padrão		funções interacionais	
variedades não padrão		envolvimento	
língua coloquial		negociação	
normas não padrão		situacionalidade	
		coerência	
		dinamicidade	

Fonte: Marcuschi (2001, adaptado)

O quadro anterior apresenta as diferentes visões sobre os termos *fala* e *escrita*. Na visão das dicotomias estritas e culturalista, há uma separação entre os termos, que comparam as características tanto da *fala* quanto da *escrita*, e essas são opostas em diversos momentos. Já nas perspectivas variacionista e

sociointeracionista, *fala* e *escrita* se interpenetram e podem apresentar as mesmas características dependendo do contexto comunicativo.

Os usos da *escrita* e da *fala* são muito diversificados, de acordo com os indivíduos e com as necessidades de cada um. Porém, a escrita representa um *domínio da realidade* no sentido de apreensão do saber e da cultura, como uma forma de *dominação social* enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador. A escrita é, sem dúvida, um bem inestimável para o avanço do conhecimento, mas ainda não se acha tão bem distribuída na sociedade a ponto de todos poderem usufruir de suas decantadas vantagens (MARCUSCHI, 2005).

Marcuschi (2005) afirma que:

- a) não há uma dicotomia real entre *oralidade* e *letramento*, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos fenômenos linguísticos produzidos e dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes;
- b) *oralidade* e *letramento* são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade lingüística, mas um domínio da vida social;
- c) *letramento* é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais (MARCUSCHI, 2005, p. 54, grifo nosso).

Ao se pensar nas distinções entre *oralidade* e *letramento*, é importante destacar a aplicabilidade desses termos no ensino, principalmente, porque um dos focos desta tese é a abordagem da oralidade em sala de aula. A respeito dessa condição, Teixeira (2014) afirma que:

[...] a escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

De acordo com Teixeira (2014), a *fala* é a concretização da prática oral, construída pelo usuário em diversas situações sociais. Já a *escrita* é vista enquanto uma manifestação formal do letramento, adquirida, em geral, na escola. O domínio da escrita e o acesso ao saber têm sido as maiores fontes de poder nas sociedades, tornando a escola um dos principais responsáveis pela

supervalorização da escrita sobre a oralidade. Mesmo que os documentos norteadores da educação básica, PCN e BNCC, apontem para a necessidade da abordagem da oralidade em sala de aula, ainda impera nas escolas a supremacia da escrita. Teixeira (2014) enfatiza que:

[...] ambas as modalidades, escrita e fala, têm características em comum: são mecanismos de comunicação, utilizam a palavra para se concretizarem; possuem um sistema organizado complexo; estão inseridas em um sistema linguístico amplo; podem ser contextualizadas ou descontextualizadas; admitem diferentes graus de formalidade; ambas, escrita e fala possibilitam uma construção, um planejamento das ações, antecedente à sua concretização (TEIXEIRA, 2014, p. 201).

Marcuschi já evidenciava que a oralidade vai muito além da exposição oral, ela é um “[...] grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia” (MARCUSCHI, 2001, p. 36). O autor ainda aponta que há a supervalorização da escrita alfabética que “leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas” (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

Teixeira (2014) destaca que as práticas de escrita e de oralidade precisam caminhar juntas como modalidades linguísticas importantes e inerentes à formação dos sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar. Os PCN já destacavam que a oralidade, no ambiente escolar, possibilita ao aluno compreender a diversidade da língua, suas características e, ainda, evidencia a necessidade da adequação da linguagem a cada situação comunicativa, pois,

[...] a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...] sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 26).

Desse modo, o aluno não será discriminado por seu falar, tampouco, a escola ensinará o aluno a falar, mas sim, mostrará a ele que há diversas normas linguísticas, que a fala pode ser ora formal ora informal e que saber adequá-la é

fundamental. Para que isso ocorra, é imprescindível que o professor compreenda que a língua é heterogênea e que a escola é o espaço para que o aluno tenha acesso às diferentes formalidades da língua, tanto escrita quanto oral.

3.4 PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os gêneros discursivos têm sido um dos grandes aliados no ensino de línguas, principalmente no ensino de língua materna, pois a considera enquanto heterogênea e dentro de um contexto sociodiscursivo. Pesquisas comprovam a eficácia do trabalho com o gênero, por permitir conciliar o estudo da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística, eixos norteadores do ensino de línguas e presentes nos documentos oficiais (PCN e BNCC).

Os textos construídos em meio à sociedade são produtos da atividade de linguagem, em funcionamento permanente nas formações sociais, decorrentes, muitas vezes, de seus objetivos, interesses e questões específicas.

Para Bakhtin (1997),

[...] a utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados concretos, únicos (orais e escritos) que emanam dos representantes de um ou do outro domínio da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada um desses domínios [...]. Todo enunciado tomado isoladamente, bem entendido, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e é a estes que chamamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bakhtin (1997) define os gêneros do discurso enquanto enunciados com condições específicas e finalidades próprias de acordo com cada domínio. Para o teórico da linguagem, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Erickson (2000, *apud* Marcuschi, 2010, p. 28) define gêneros como “um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente”, ou seja, “um gênero

estrutura a comunicação ao criar expectativas partilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação”.

Marcuschi (2010) reforça as ideias de Erickson (2000) ao afirmar que:

[...] usamos a expressão gênero textual como uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por adiante (MARCUSCHI, 2010, p.23).

Rojó e Barbosa (2015, p. 16) definem gêneros, na mesma perspectiva de Bakhtin (1997), como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Dessa forma, defendem que “tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes), assim como o que lemos e escrevemos. Nossas atividades que envolvem linguagem, se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam”.

O gênero, por ser compreendido enquanto sócio-histórico e situado em diversas esferas da vida, não pode ser pensado fora da sua dimensão espaço e tempo. Logo, todas as formas de representação que nele estão abrigadas são, igualmente, orientadas pelo espaço-tempo, ou seja, o contexto de produção do texto é essencial para a compreensão dele.

Para Bronckart (2003, p. 103), “os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, instrumentos, ou mega-instrumentos mediadores dos seres humanos no mundo”. São dinâmicos e, portanto, variáveis, estão em constante processo de mudança, renovam-se e multiplicam-se. Esse processo de adoção-adaptação dos gêneros gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares preexistentes e, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam

permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico. Essa proliferação de novas variedades de gêneros merece atenção e, de acordo com Marcuschi (2005), os gêneros sempre surgem a partir de outros gêneros, ou seja, como desmembramento destes devido às necessidades e às inovações tecnológicas.

Bakhtin (1997) afirma que:

[...] as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN, 1997, p. 124).

Warren e Nascimento (2008) corroboram essas ideias e acrescentam que:

[...] um gênero textual, combina elementos linguísticos de diferentes naturezas: textuais, semânticos, sintáticos, oracionais, fonológicos, morfológicos, lexicais, pragmáticos, discursivos e, quem sabe também ideológicos articulados na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, socialmente compartilhados (WARKEN; NASCIMENTO, 2008, p. 1).

Bakhtin (1997) apresenta uma classificação dos gêneros, organizando-os em primários e em secundários. Essa distinção tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros, pois:

[...] só com esta condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. [...] A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo) (BAKHTIN, 1997, p. 281-282).

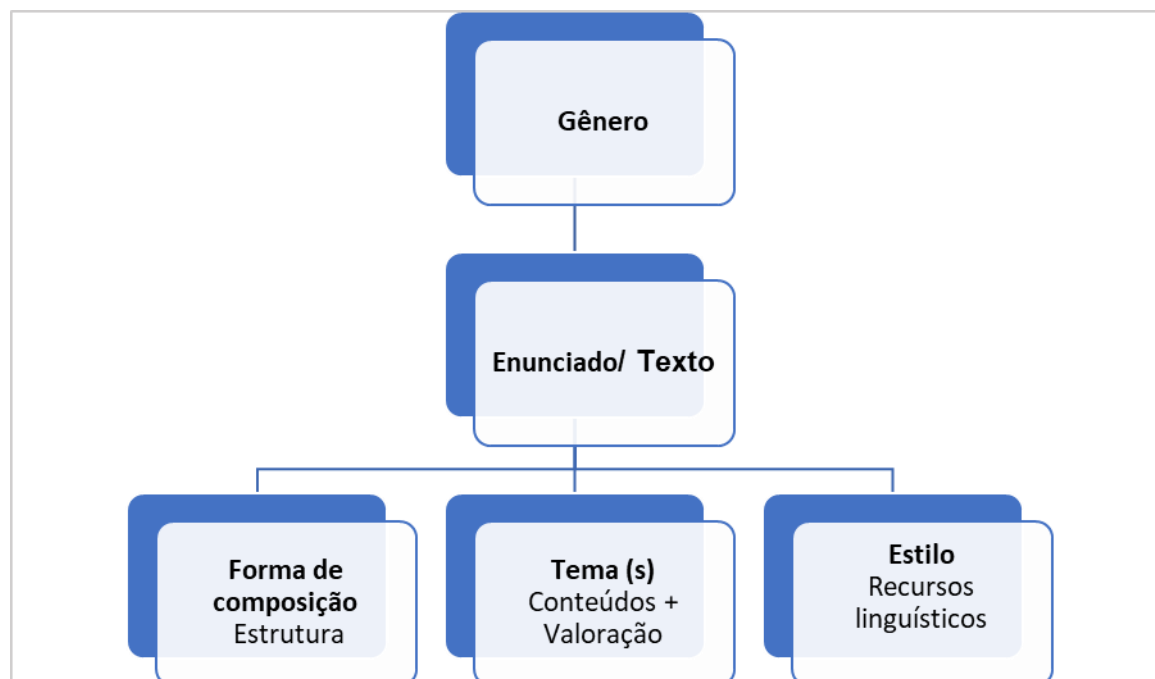
É importante conhecer como Bakhtin classificou os gêneros de forma geral, ou seja, em gêneros primários (simples) e em secundários (complexos). Os primários ocorrem nas atividades mais simples, privadas, cotidianas, predominantemente, na modalidade oral. São espontâneos, informais, como, por

exemplo, um pedido, um cumprimento, uma conversa com amigos, um bilhete. Já os secundários servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação, portanto, são usados em situações que exigem um grau maior de complexidade, como, por exemplo, atas, formulários, artigos, notícias, romances.

Por se tratar de textos que circulam em meio à sociedade, heterogêneos e caracterizados pelo seu conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, os gêneros são importantes para viabilizar os processos de aprendizagem, pois, entende-se que a competência linguística tem a ver com a utilização da língua que permeia todas as atividades humanas, efetivando-se em forma de enunciados orais e escritos.

Cabe, portanto, verificar os elementos componentes dos gêneros, porque estes são indissociáveis. Na Figura 2, o organograma permite verificar esses elementos:

Figura 2: Elementos componentes dos gêneros



Fonte: Rojo; Barbosa (2015, p. 86)

A *forma de composição* refere-se à organização e ao acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e

à coesão do texto.

O *tema*, para o Círculo de Bakhtin, é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) imprime a ele. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.

Já o *estilo*, este constitui as escolhas linguísticas feitas para dizer o que se quer dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias), enfim, todos os aspectos da gramática estão envolvidos nesse âmbito.

Bakhtin (1997) ainda diferencia os estilos individuais (de autor) e estilos linguísticos (de gênero), pois,

[...] todo enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve, isto é, pode ser estilo individual). Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] as condições menos propícias para o reflexo da individualidade da linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 93).

É possível perceber que os gêneros estão estreitamente relacionados com as diversas formas de comunicação, evidenciando que estão envolvidos, profundamente, com a realidade do tempo em que estão inseridos.

Com relação ao plano geral, com base em Bronckart (2003, p. 120), refere-se à “organização do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Isso significa afirmar que o plano textual global é uma estrutura que pode ser apreendida a partir de uma leitura mais atenta de um texto. Segundo o autor, deve-se levar em consideração um conjunto de

ordem semântica (temas e significações), de ordem léxico-semântica (escolhas lexicais e estruturais e suas implicações) e de ordem para-linguística (unidades para-textuais – quadros, imagens, esquemas – e unidade supra-textuais (formatação de página, títulos, subtítulos, sublinhados, itálico, negrito) (PEREIRA, 2012).

Diante dessas considerações, pode-se compreender que os gêneros são como artefatos sócio-historicamente construídos, eles não se criam a cada enunciação, mas sim, são adaptados e se encontram indexados ao arquitexto. Entretanto, para que o gênero venha a se transformar em um mediador eficaz na interação social, é preciso que o sujeito o domine.

Segundo Lima (2009),

[...] fora do texto – e do contexto – não existe significado possível. Hoje, somente quem é capaz de ler o texto no seu sentido mais abrangente, atingindo o nível do discurso, com todas as suas implicações linguísticas, estéticas, socioculturais e política, será considerado alfabetizado (ou letrado) (LIMA, 2009, p. 48).

Posto isso, verifica-se a necessidade de abordar os gêneros orais, foco de trabalho desta tese. Schneuwly (2004) enfatiza que não existe “o oral”, mas “os orais”:

[...] sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar (SCHNEUWLY, 2004, p. 135).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 160) apontam que, nos gêneros orais, será necessário também considerar alguns meios não-linguísticos que, durante “a interação comunicativa, vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la”. Entre esses meios não-linguísticos, destacam-se:

- meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração etc.;
- meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais etc.;
- posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico etc.;
- aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza etc.;
- disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração etc. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 160).

Na análise de um texto oral de um gênero que se tornará objeto de ensino, Bueno (2009, p. 11) salienta que é preciso “verificar o seu contexto de produção, a sua organização textual, as marcas linguísticas e os meios não-linguísticos que o caracterizam, para que assim possamos ensinar ao aluno em que situações poderá usar esse gênero”. Além disso, enfatiza que o aluno necessita saber “como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar”, para que possa “desenvolver as capacidades de linguagem e as capacidades não-verbais de que ele precisará para participar plenamente das situações comunicativas”.

Marcuschi (2008) salienta que o falante tem conhecimento sobre os gêneros discursivos orais e sabe como produzi-los em cada contexto comunicativo:

[...] há uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos (MARCUSCHI, 2008, p. 187).

Travaglia (2017) organiza as esferas de atividade humana em que os gêneros orais são produzidos, conforme o Quadro 9:

Quadro 9: Diversas esferas de atividades e os gêneros orais

Esfera de atividade humana	Gêneros orais produzidos
Esfera das relações sociais gerais	entrevista de emprego, fofoca, caso / caso, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento,

Esfera de atividade humana	Gêneros orais produzidos
	atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.
Esferas do entretenimento e literária	cantiga de roda, piada, anedota (é diferente de piada?), peça de teatro (representação), parlenda, reconto, comédia <i>stand up</i> , esquete, repente (improvisado cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisada (de jogos, corridas etc.), telenovela, adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.
Esferas escolar educacional e acadêmica	avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos, etc.) palestra/conferência, exposição oral (pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral etc.
Esfera religiosa	homília, sermão, celebração da palavra, pregação ou prédica, prece/oração/reza, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas também o civil), consagração, crisma, extrema unção; unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos, etc.), hinos, cânticos de congadas ou congado, ordenação de padre, consagração, <i>ângelus</i> , novena (gênero ou atividade?), batizado, consagração, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios etc.
Esfera militar	Comandos, instrução de comandos etc.
Esfera médica	consulta (a anamnese seria parte da consulta), sessão de terapia etc.
Esfera jornalística	notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico) etc.
Esfera jurídica / forense	depoimento, defesa, acusação etc.
Esfera policial	interrogatório, denúncia (Não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento etc.
Esfera comercial e industrial	pregão (de camelô, de vendedor, de feirante etc.), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de <i>call center</i> , transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preço e opinião sobre produtos, por exemplo) etc.
Esfera dos transportes	navegação de voo, cancelamento de voo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos etc.
Esfera de magia	leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia etc.

Esfera de atividade humana	Gêneros orais produzidos
Esferas diversas	depoimento / relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico, jornalístico etc.) pedido (social, como o pedido de casamento e outros, como o pedido de comercial de mercadorias etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de voo, para realização de algo etc.), aviso etc.

Fonte: Travaglia (2017, p. 19-21)

A organização realizada por Travaglia (2017) possibilita ao professor um direcionamento para a abordagem da oralidade em sala de aula, à luz dos gêneros discursivos. A categorização realizada por Travaglia (2007a) também oferece suporte ao docente, pois o autor elenca as categorias de texto que precisam ser analisadas nos gêneros:

- a) o conteúdo temático;
- b) a estrutura composicional;
- c) os objetivos e as funções sociocomunicativas da categoria;
- d) as características da superfície linguística (o que Bakhtin chamou de estilo), geralmente em correlação com outros parâmetros;
- e) elementos que podem ser atribuídos às condições de produção da categoria de texto, inclusive as esferas de atividade humana, as esferas sociais ou comunidades discursivas.

O autor se refere também à pertinência do suporte⁷ para a caracterização de determinados gêneros. Todos os gêneros orais terão como suporte a voz, seja ela mediada (por alguma tecnologia como telefone, gravação – fita, cd, cartão de memória etc. – rádio, televisão etc.) ou não. A mediação típica pode ajudar na caracterização de um gênero em oposição a outro.

Com relação aos elementos característicos da língua oral (entonações, altura de voz, tom etc.), eles são considerados como característicos de todo e

⁷ Entende-se por suporte “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa idéia comporta três aspectos: a) Suporte é um lugar (físico ou virtual); b) Suporte tem formato específico; c) Suporte serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2008, p.174-175).

qualquer gênero oral e serão caracterizadores de um gênero em particular quando ocorrerem de maneira sistemática e particular nesse gênero, como por exemplo, uma altura de voz, uma entonação etc.

Dessa maneira, defende-se a inclusão dos gêneros orais em sala de aula como objetos de ensino e de reflexão, uma vez que podem proporcionar a aquisição de habilidades como: o respeito ao que o outro fala e à forma como o outro fala, monitoramento e análise da fala, escuta atenta do que o outro diz, habilidades quanto à forma composicional de diversos gêneros orais (simples ou complexos) e efetivação das orientações presentes nos documentos oficiais.

Bronckart (2003) enfatiza que o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes de gêneros, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver a capacidades de deslocamento e de transformação social dos modelos adquiridos. Cristovão e Nascimento (2005, p. 47) colaboram com as discussões sobre gêneros e ensino e acrescentam que “o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos”, tendo em vista que “ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado grupo, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz”.

4 O ENSINO DA ORALIDADE: O QUE DIZEM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS

Sou cabra da peste

*Eu sou de uma terra que o povo padece
Mas nunca esmorece, procura vencê,
Da terra adorada, que a bela caboca
De riso na boca zomba no sofrê.*

*Não nego meu sangue, não nego meu nome,
Olho para fome e pergunto: o que há?
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.
[...]*

Patativa do Assaré

Nesta seção, apresentam-se as discussões e as orientações dos documentos que regulamentam o ensino. Primeiramente, há a resenha dos Parâmetros Curriculares Nacionais – documento destinado aos anos iniciais do ensino fundamental da disciplina de Língua Portuguesa –, a Base Nacional Comum Curricular destinada à educação básica – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental – e, por fim, o ensino médio. O intuito, ao apresentar os documentos, é nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente, quanto ao eixo oralidade, com ênfase na variação linguística, e em relação às análises realizadas na Tese.

4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destinados às turmas do 1º ao 4º ano, de 1997, discutem a necessidade de o aluno ter domínio da língua oral e escrita, para que ele tenha uma participação social efetiva. Por isso, evidencia que a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos.

O documento traz a concepção de que a língua é “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais” (BRASIL, 1997, p. 22). Dessa maneira, relaciona a língua, enquanto sistema de signos, ao meio social, e enfatiza a importância de estabelecer, em sala de aula, a relação entre língua e sociedade e considerar a língua em uso.

Nesse documento, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, na escola, são vistos como o resultado da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. Diante disso, o aluno é concebido como o sujeito da ação de aprender; a língua é apresentada como se fala e como se escreve fora da escola, principalmente, em instâncias públicas, aquela que existe nos textos escritos que circulam socialmente; e o ensino é visto como uma prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Busca-se, nessas séries, trabalhar com uma diversidade de textos, pois o objeto de ensino de Língua Portuguesa é o texto e é a partir dele que os eixos são abordados (análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual). Por isso, há, a todo momento, no documento, a indicação de textos que circulam socialmente e que fazem parte do cotidiano dos alunos, demonstrando a importância da condução do ensino por meio dos gêneros discursivos.

Ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram, de maneira progressiva, uma competência em relação à linguagem que possibilite a resolução de problemas da vida cotidiana e que promova a participação plena do estudante no mundo letrado. Em vista disso, os PCN apresentam os seguintes objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Quadro 10: Objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais

Objetivos da disciplina de Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> • expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
<ul style="list-style-type: none"> • utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
<ul style="list-style-type: none"> • conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
<ul style="list-style-type: none"> • compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
<ul style="list-style-type: none"> • valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
<ul style="list-style-type: none"> • utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;
<ul style="list-style-type: none"> • valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
<ul style="list-style-type: none"> • usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
<ul style="list-style-type: none"> • conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Fonte: Brasil (1997, p. 33)

Os objetivos apresentados destacam a importância da abordagem da variação linguística, principalmente, porque iniciam com a ideia de expandir o uso da linguagem, tanto oral quanto escrita, o que colabora com a ideia de que é preciso utilizar diferentes registros, formais e informais, adequando-os às situações comunicativas, sem que haja julgamento negativo sobre os falares dos alunos.

Com relação ao eixo oralidade, os PCN enfatizam esse trabalho em sala de aula e, no tópico “Que fala cabe à escola ensinar?”, evidenciam a diversidade da língua e o preconceito linguístico decorrente de valores sociais atribuídos a determinadas variedades linguísticas. Apontam a necessidade de o professor se livrar de alguns mitos ao ensinar a Língua Portuguesa na escola: “o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar [...] e o de que a escrita é o espelho da fala [...] assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (BRASIL, 1997, p. 26). Essas crenças semeiam o preconceito linguístico na escola, pois desvalorizam o falar do aluno, principalmente, do aluno falante do dialeto caipira. O documento aponta que é preciso levar o aluno a adquirir as diversas normas para que ele possa saber adequar a sua linguagem às diferentes situações comunicativas.

Quanto ao ensino da escrita, a orientação é a de que se trabalhe com os gêneros discursivos, pois o método utilizado⁸ anteriormente não possibilitava que o aluno adquirisse e compreendesse os mecanismos da escrita dos diversos textos que circulam em sociedade. Por isso, o documento enfatiza que:

[...] o ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva que é questão central (BRASIL, 1997, p. 28-29).

Desse modo, os PCN salientam a importância de o trabalho com os textos, em sala, ser direcionado aos materializados, ou seja, aos diversos gêneros discursivos que circulam em meio à sociedade.

⁸ Método tradicional: uso de frases descontextualizadas para o ensino de regras gramaticais. O texto, às vezes, era utilizado como pretexto.

Os conteúdos linguísticos e gramaticais devem ser abordados a partir da prática de reflexão sobre a língua, a chamada análise linguística. “A análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 30).

De acordo com o documento, as atividades epilingüísticas devem-se voltar para a reflexão e o uso, assim, “faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto [...] sem que a preocupação seja a categorização, a classificação” (BRASIL, 1997, p. 30). Já as atividades metalingüísticas, estas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização dos elementos linguísticos.

Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua — tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros — sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação (BRASIL, 1997, p. 30-31).

Geraldi (2004, p. 45) afirma que, se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão ao aluno, é preciso um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa, a partir da perspectiva de que, na escola, pode-se oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão. O autor aponta que:

[...] o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade — com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não

estão seguros de como resolver. [...] A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, como alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos (GERALDI, 2004, p. 45-46).

Entretanto, Geraldi (2004) salienta que uma coisa é saber a língua – dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados – outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua e apresentam-se suas características estruturais e de uso. É necessário, portanto, que o ensino gire em torno da língua e que as atividades de metalinguagem sirvam para subsidiar as reflexões sobre os mecanismos linguísticos.

Dessa forma, observa-se que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devem ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo:

Quadro 11: Eixos de ensino

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Fonte: Brasil (1997, p. 35)

Para que os conteúdos sejam organizados a fim de atingir os dois eixos básicos apresentados, a sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa deve ocorrer com base na seguinte função: USO → REFLEXÃO → USO. Busca-se um ensino cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, alterando, apenas, seu grau de aprofundamento e de sistematização. Na tentativa de garantir esse tipo de tratamento, é preciso sequenciar os conteúdos, segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens, por isso é necessário:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 36).

No eixo oralidade, foco desta tese, é possível constatar a necessidade de os alunos reconhecerem a diversidade da língua, tanto oral quanto escrita, e saberem adequar a sua linguagem nas diversas situações comunicativas. Nesse ponto em particular, o documento enfatiza ainda que:

[...] não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 1997, p. 38).

Os PCN deixam claro que o aluno já domina uma norma linguística, aquela que aprendeu por estar inserido em uma comunidade. Portanto, não é necessário ensinar o aluno a falar, mas sim, partir da variedade linguística que ele apresenta, a fim de que conheça e domine outras normas, diferentes da dele, mas tão legítimas quanto.

Observa-se, diante dessas constatações, que a produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos, como por exemplo:

- atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;

- atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda (BRASIL, 1997, p. 39).

Nessa etapa do ensino fundamental, a preocupação com a oralidade é evidente, tanto que há no documento um item chamado “*Língua oral: usos e formas*”, o qual traz diversas possibilidades para o trabalho com a oralidade, de maneira efetiva, em sala de aula. Percebe-se que o eixo oralidade, nesse material, tem a mesma importância que o eixo escrita, por isso o documento enfatiza com intensidade a relevância da produção de textos orais, além da necessidade de o professor levar para a sala de aula gêneros discursivos orais, atividades que envolvam o uso da oralidade em diferentes circunstâncias, de maneira a permitir que o estudante possa organizar a fala, expor opiniões, dividir com os colegas as apresentações orais etc.

Assim sendo, ao considerar o documento enquanto um norteador para o trabalho em sala de aula, o professor, no momento da elaboração do plano de ensino, consegue articular diferentes práticas que envolvam, como apontam os PCN:

- A participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).

- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda) (BRASIL, 1997, p. 73).

Posto isso, verifica-se que o documento da década de 90 já evidenciava que a língua é heterogênea e que é preciso, na escola, trabalhar com as duas modalidades da língua, oral e escrita. O objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa é o texto e, com base em diferentes gêneros discursivos, o professor deve conduzir/direcionar seu trabalho fundamentado nos quatro eixos de ensino: análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual. A todo o momento o documento reforça a necessidade de o professor abordar a diversidade linguística, apresentando orientações que reforçam que a variação é inerente à língua e que, portanto, deve estar presente nas aulas de língua portuguesa.

4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 14 de dezembro de 2018, contempla todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais e ensino médio).

Trata-se de um documento de caráter regulatório que apresenta o conjunto fundamental e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que orienta o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

O documento passa a servir de referência obrigatória, por isso, todas as escolas da educação básica, públicas ou privadas, deverão adequar os documentos de ensino – currículos, propostas pedagógicas (livro didático, plano de ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP)), aulas, formação dos professores e avaliação – aos preceitos da BNCC.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2017 está disposto o prazo para que as instituições ou redes de ensino alinhem seus currículos e suas propostas pedagógicas à BNCC:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Segundo o Ministério da Educação – MEC, a BNCC constitui um documento coletivo, discutido entre educadores e sociedade. A primeira versão do documento contou com mais de 12 milhões de contribuições que apoiaram a produção da segunda versão. Finalizada a segunda versão, novamente a BNCC foi colocada em debate em 27 seminários (um em cada Unidade Federativa), além de receber colaborações de mais de 9 mil professores e especialistas – etapa realizada em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)⁹.

É importante reiterar que, desde 1988, com a Carta Constitucional, no Artigo 210, já se evidenciava a necessidade de que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com base nisso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum a todos os alunos (BRASIL, 2018).

Nesse artigo, a LDB evidencia dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos, pois consideram o contexto educacional**. Essas são duas noções essenciais da BNCC. A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que:

⁹ Dados disponíveis no vídeo “O que é a Base Nacional Comum Curricular”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso).

Essa orientação, de ter uma base nacional comum, induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo CNE ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.

Nesse sentido, consoante os marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;
IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

[...]

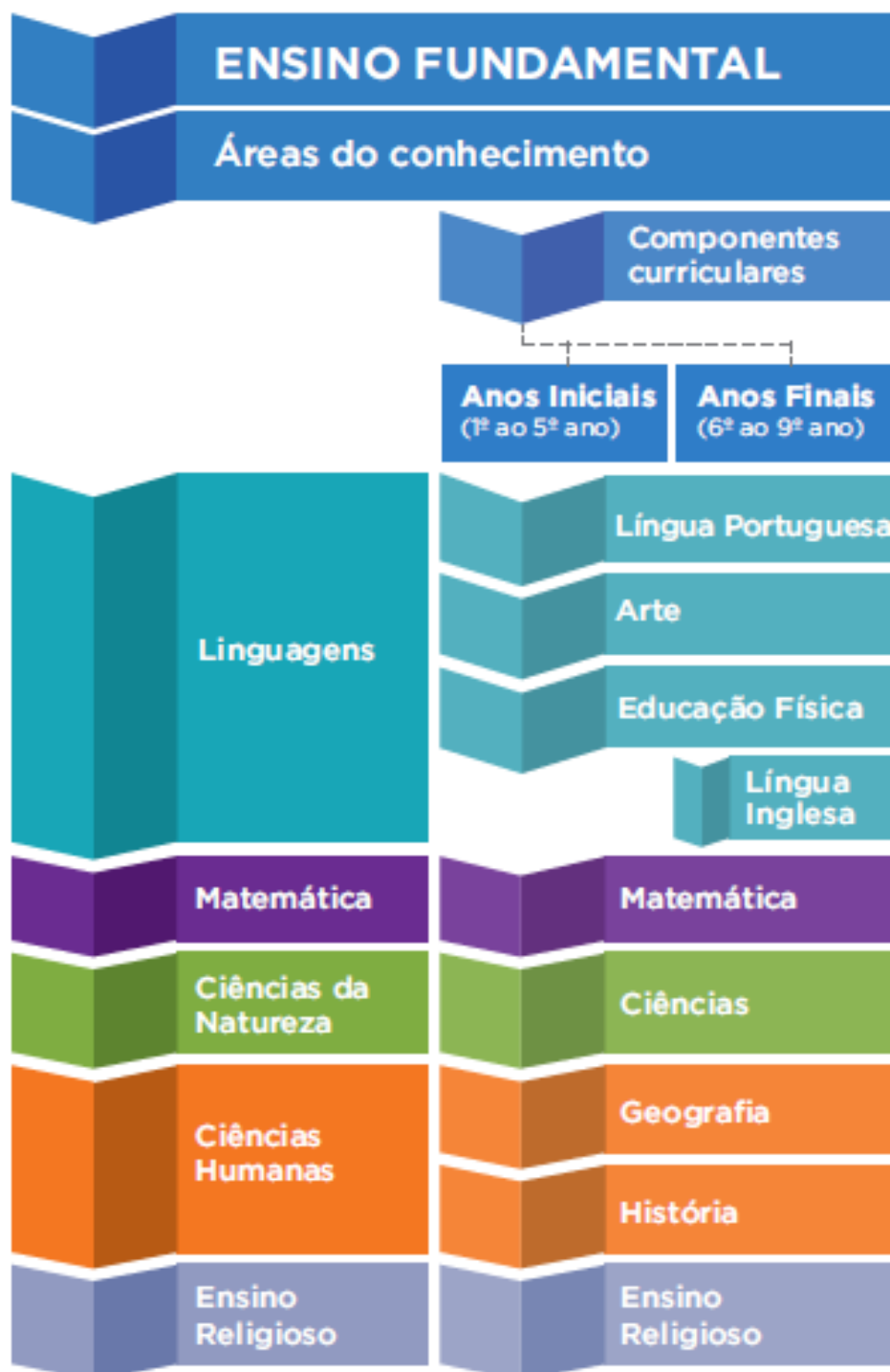
Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p.25-26).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e de aplicá-los.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010).

Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do ensino fundamental e destaca particularidades para o ensino fundamental – anos iniciais e o ensino fundamental – anos finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização. A Figura 3 traz os componentes curriculares:

Figura 3: Áreas de conhecimento



Fonte: BRASIL (2018, p. 27).

O ensino fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da educação básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua

Portuguesa, Arte, Educação Física e, no ensino fundamental – anos finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que permitam ampliar as capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também os conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na educação infantil.

As competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, de acordo com o documento, estão relacionadas ao ato de compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e de identidades sociais e culturais descritas na BNCC:

1. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
2. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 65).

O componente Língua Portuguesa da educação básica dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, resultantes, em grande parte, do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assume-se, no documento, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem,

de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos).

Cabe ressaltar que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e sobre outras variedades da língua – não devem, nesse nível de ensino, ser tomados como um fim em si mesmo, mas estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliar a capacidade de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, com a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. Esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública, conforme apresenta o Quadro 12:

Quadro 12: Campos de atuação

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL (2018, p. 84)

A escolha dos campos de atuação deu-se por entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para atuar em atividades do dia a dia no espaço familiar e escolar. Assim, a formação contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e de escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

As competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental são, de acordo com a BNCC, divididas em dez competências, conforme apresenta o Quadro 13:

Quadro 13: Competências em Língua Portuguesa

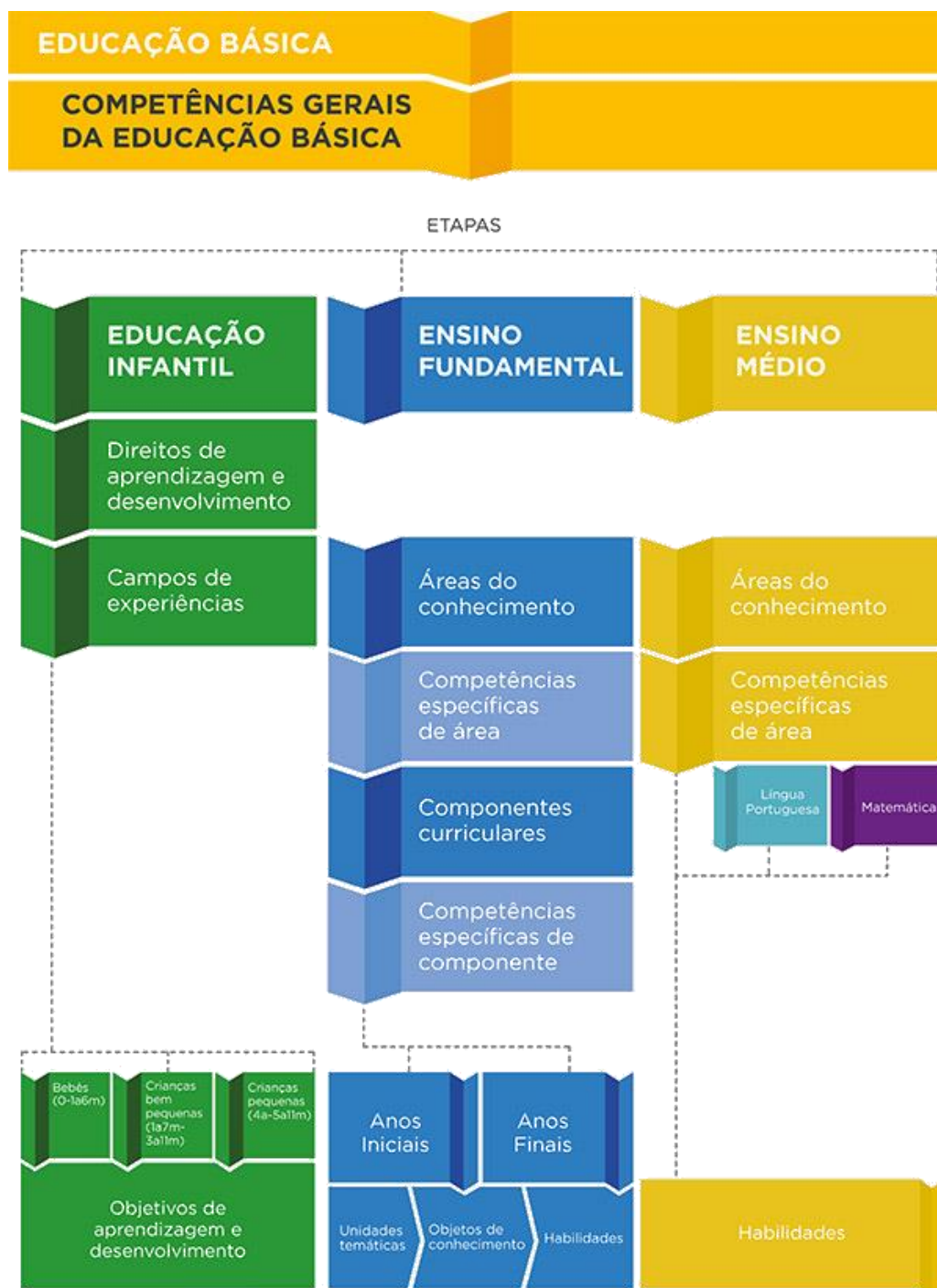
Competências específicas de Língua Portuguesa	
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL (2018, p. 87)

Vale ressaltar que a BNCC possui o discurso de igualar o ensino, na educação básica, em todas as escolas do país, por isso, estabelece as

competências gerais para cada ciclo escolar, conforme apresenta a Figura 4:

Figura 4: Competências por ciclo de ensino



Fonte: BRASIL (2018, p. 24)

Salienta-se que a BNCC não apresenta quais são os conteúdos essenciais para cada disciplina, mas orienta de que maneira cada comunidade escolar

poderá modificar os seus currículos para atender as exigências do ensino básico. Dessa maneira, cada comunidade escolar precisará estudar a BNCC, verificar quais são as competências e as habilidades que os alunos precisarão desenvolver em cada ciclo escolar, quais são os objetivos estabelecidos para cada disciplina para, após isso, rever os currículos e os demais documentos pedagógicos. O Fluxograma, na Figura 5, detalha essa etapa de reelaboração:

Figura 5: Mudanças decorrentes da BNCC



Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/2OcxSWt>. Acesso em: 23 jul. 2019.

Diante dessas constatações, verifica-se que, na própria BNCC, já estão delimitados os objetivos pretendidos com a implementação desse documento: superar a fragmentação das políticas educacionais; fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo e ser balizadora da qualidade da educação. Com isso, espera-se que os sistemas, redes e escolas garantam um nível comum de aprendizagem a todos os estudantes.

Depois que a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação e se tornou obrigatória nos currículos brasileiros, o estado do Paraná iniciou a elaboração da versão preliminar de um documento orientador dos currículos

chamado "Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações¹⁰". Esse documento será a referência para a reorganização dos currículos no estado, uma vez que acrescenta às definições da BNCC o contexto paranaense e apontará princípios, direitos e orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O Referencial Curricular do Paraná já está disponível¹¹ e, na versão preliminar, de acordo com os dados divulgados, também foi elaborado com colaboração de diversos setores recebendo, ao todo, 75.366 contribuições. O documento disponibilizado apresenta a versão consolidada das contribuições e orientações da BNCC.

Quanto ao eixo da oralidade, foco desta tese, a BNCC apresenta as diversas situações em que o professor pode, em sala de aula, abordar a oralidade. Como exemplos, traz gêneros atuais que estão presente no convívio das crianças e dos adolescentes: *webconferência*, mensagem gravada, *spot* de campanha¹², *jingle*¹³, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist*¹⁴ comentada de músicas, *vlog*¹⁵, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts*¹⁶ e vídeos, dentre outras possibilidades.

A BNCC ainda enfatiza que o trabalho pode envolver considerações e reflexões sobre as condições de produção dos textos orais, a compreensão e a produção de textos orais, os efeitos de sentido provocados pela escolha de

¹⁰ Informações disponíveis no site da Secretaria de Educação. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>. Acesso em: 27 jan. 2019.

¹¹ Referencial Curricular do Paraná. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_ce e.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

¹² *Spot* de campanha: fonograma utilizado como peça publicitária em rádio, feito por uma locução simples ou mista (duas ou mais vozes), com ou sem efeitos sonoros e música de fundo.

¹³ *Jingle*: refere-se à música composta para promover uma marca ou um produto em publicidades de rádio ou televisão.

¹⁴ *Playlist*: uma lista de reprodução (em inglês, *playlist*) designa uma determinada lista de canções, que podem ser tocadas em sequência ou embaralhadas.

¹⁵ *Vlog*: são espaços de divulgação de vídeos que, normalmente, são produzidos e publicados com uma periodicidade constante (uma ou duas vezes por semana, em norma).

¹⁶ *Podcasts*: arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações.

recursos linguísticos e multissemióticos e a relação entre fala e escrita. O Quadro 14 traz a descrição do eixo oralidade, presente na BNCC, com orientações para o ensino fundamental.

Quadro 14: Eixo oralidade

Etapa do ensino fundamental	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
	Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
	Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i> , à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
	Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
	Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BRASIL (2018, p. 79-80)

Verifica-se que o documento apresenta as atividades que podem ser

realizadas com o eixo oralidade, bem como direciona de que maneira podem ser feitas. Leal, Brandão e Lima (2012) reforçam a importância da abordagem da oralidade em sala de aula e apontam que o papel da escola está, então, em proporcionar, desde os anos iniciais, um trabalho diversificado, contemplando quatro dimensões centrais: a) valorização de textos de tradição oral; b) oralização de textos escritos; c) variações linguísticas e relações entre fala e escrita; d) produção e compreensão de gêneros orais.

4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES

Os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – ensino fundamental I e a Base Nacional Comum Curricular reforçam a concepção de que a língua é heterogênea e, portanto, o ensino de língua materna deve seguir essa orientação.

Na maioria das escolas, o ensino exclusivo da gramática idealizada permanece e não condiz com as diversas normas do português brasileiro. Ainda impera, nas salas de aulas, a visão purista da língua, embora o aluno, ao chegar à escola, já domine a língua falada. Conforme aponta Mattos e Silva (2004, p. 27), “qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na modalidade oral própria da sua comunidade de fala”. Sendo assim, o educador precisa considerar o princípio de que “qualquer trabalho de ensino da língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 27).

Com a acolhida democrática, chegou até a instituição escolar um novo grupo de alunos e de falares diversos, passando a existir um conflito entre a linguagem ensinada na escola, que é a norma das classes privilegiadas, e a forma como cada um fala. O professor, nesse novo contexto, precisou rediscutir e alterar as próprias práticas, afinal, um novo currículo seria necessário para atender às necessidades educacionais atuais.

Mattos e Silva (2004, p. 148-149) aponta para a necessidade de mudança no ensino da língua, incluindo a realidade linguística e social do aluno, pois, uma

prática escolar equilibrada terá de “adequar seus instrumentos pedagógicos e sua metodologia para o ensino do português brasileiro como língua materna, e ajustá-los a uma realidade linguística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada”.

Antunes (2007, p. 104) colabora com essa discussão ao enfatizar a importância de considerar as diversas situações sociais, por meio de uma metodologia vinculada à realidade do aluno. Salienta que a variação linguística existe não porque “as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas, existe, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas”. Fato que reforça a concepção de que a língua “só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua”.

Os documentos, PCN e BNCC, deixam claro que o texto deve ser o objeto de ensino e, por meio dele, o professor deverá conduzir os demais eixos (análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual) sempre abordando o contexto de produção e os elementos que compõem cada gênero.

As mudanças no ensino, tendo por base esses documentos, são muitas e, para que ocorram de maneira satisfatória, é preciso que o professor tenha subsídios para conseguir levar à sala de aula as novas orientações, a fim de desenvolver, de maneira progressiva, os eixos de ensino. A atuação do professor tem reflexo direto na aprendizagem dos alunos, afinal, ele irá, de acordo com as suas crenças, externar as suas atitudes e, dependendo da crença do professor em relação à língua, o ensino terá um direcionamento inclusivo ou exclusivo, independentemente das orientações curriculares.

Por isso, reforça-se a necessidade de formação continuada constante para que os professores, munidos de conhecimentos, principalmente sobre o ensino de língua materna, sob o viés da heterogeneidade linguística, possam levar para a sala de aula o texto, gênero discursivo escolhido como objeto de ensino e, por meio dele, desenvolver as habilidades e as competências dos alunos nos diversos eixos que compõem o ensino: análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS DADOS COLETADOS

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

Nesta seção, apresentam-se as análises dos três instrumentos utilizados para a coleta de dados: (i) o questionário diagnóstico semiestruturado, (ii) os planos de ensino e (iii) o questionário inicial e avaliativo.

5.1 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SEMIESTRUTURADO

Neste tópico, são evidenciadas as considerações sobre o questionário diagnóstico semiestruturado aplicado antes da oficina de “Variação Linguística e Ensino”, vinculada ao projeto de pesquisa Prodocente. Os dados foram coletados nos meses de abril e maio de 2017, na Cidade de Centenário do Sul, quando teve início a atualização docente proposta pelo referido projeto de extensão.

As oficinas tinham por objetivo realizar uma proposta de atualização em Língua Portuguesa para os professores da rede pública municipal que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo os eixos: (i) leitura e interpretação de textos; (ii) produção de texto; (iii) literatura infantil; (iv) variação linguística e ensino.

5.1.1 Sobre a formação docente inicial e continuada

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº9.394/96, no título VI – dos profissionais da educação – há, no Art. 62, a orientação de que, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental é permitido que o professor tenha a formação de nível médio, conforme disposto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que são considerados profissionais da educação escolar básica.

Art. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em *nível médio* ou *superior* para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de agosto de 2009; 188ª da Independência e 121ª da República. (grifo nosso)

É possível verificar, pelo contexto apresentado, que é permitido que profissionais que tenham apenas cursos de nível médio, como Normal Superior ou Magistério, lecionem nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nos demais ciclos de ensino que compõem a educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A lei evidencia que não há a necessidade ou a exclusividade do curso superior em Pedagogia, no caso dos professores que lecionam nos anos iniciais.

No Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005/2014 – são instituídas 20 metas direcionadas à educação, e, na meta 15, há a preocupação com a formação docente, em que afirmam:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Pretende-se que, até 2020, todos os profissionais de educação tenham formação específica de nível superior para atuar na educação básica. Para atingir a meta 15, proposta pelo PNE, foram elaboradas algumas estratégias como:

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os participantes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos

currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Há muitos desdobramentos para se atingir a meta 15 estabelecida no PNE. Com fins didáticos, optou-se por separar as metas que são voltadas à formação inicial e à formação continuada. O documento propõe, no âmbito da formação inicial, os seguintes direcionamentos: a consolidação de financiamento estudantil; a ampliação do programa de permanência de iniciação à docência; a consolidação e a ampliação de plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de licenciatura; a implementação de programas específicos para escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial; a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura focando em formação geral, a formação na área do saber e didática específica, além das novas tecnologias de informação e comunicação; a garantia da plena implementação das respectivas diretrizes curriculares de nível superior; a valorização das práticas de ensino e os estágios de formação nos cursos de

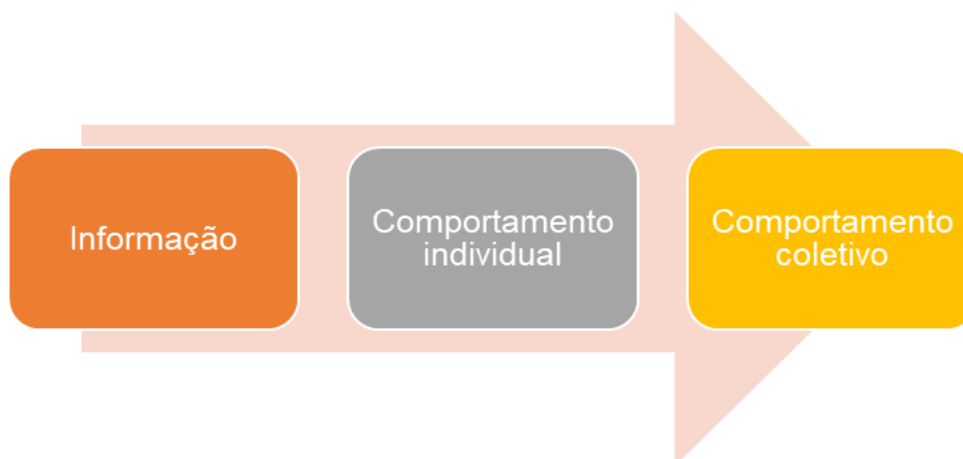
formação de nível médio e superior; a implementação de cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior – para profissionais com formação em nível médio – e a fomentação da oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior destinados à formação, nas áreas de atuação, de não licenciados ou de licenciados em áreas diversas.

Para a formação continuada, o PNE, estima-se, no prazo de um ano, implantar política nacional de formação continuada para profissionais da educação que não sejam do magistério, instituir programa de concessão de bolsas para professores de idiomas das escolas públicas de educação básica e desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática.

O PNE foca, mais especificamente, na formação inicial, com o intuito de, nos próximos anos, os profissionais da educação estarem mais preparados e com formação em nível superior, porém, não há a mesma preocupação com os docentes que já estão em sala de aula.

Dias (2011) salienta a necessidade de formação continuada, principalmente, para que o ensino de Língua Portuguesa aconteça por meio dos estudos da Sociolinguística Educacional, de forma que o professor possa explicar ao aluno que determinadas variantes sofrem estigma na sociedade e que o estudante tem a possibilidade, no ambiente escolar, de conhecer aquelas que não são estigmatizadas. Porém, o processo de mudança na formação e na implementação de tal abordagem em sala de aula começa na formação continuada de professores, uma vez que estes já são profissionais experientes.

Dias (2011, p. 86) reforça, também, que a mudança é vista como um processo que se inicia com informação: “os indivíduos munidos de informação iniciam mudanças no seu comportamento individual e, a seguir, as mudanças chegam ao nível coletivo, gerando mudanças nas culturas da sociedade”. A autora explica, ainda, que o projeto parece ambicioso ou mesmo utópico, mas vê a mudança de cultura como algo possível, por isso, ilustra esse processo como aparece na figura a seguir:

Figura 6: Processo de mudança

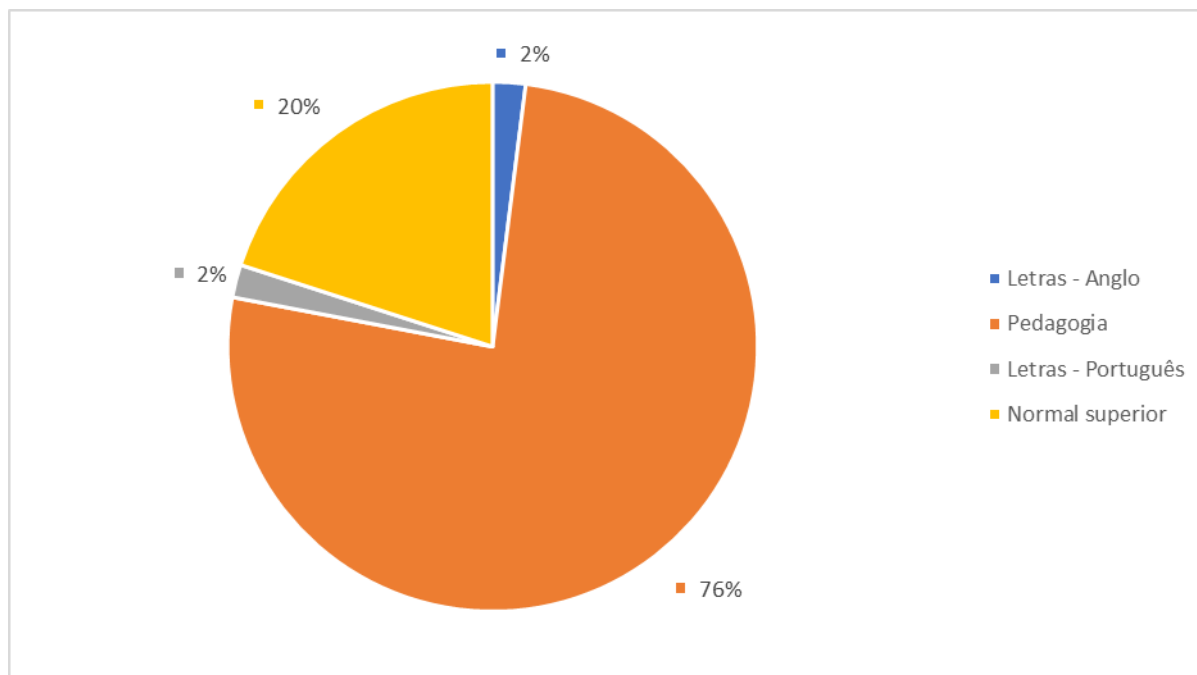
Fonte: Dias (2011, p. 86, adaptado).

É importante destacar que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa na escola é oferecer ao aluno condições de adquirir os diversos conhecimentos sobre a língua, entre eles, o domínio das normas culta e padrão nas modalidades que envolvem a língua (oral e escrita). Para que esse objetivo seja alcançado, o professor precisa ter uma formação sólida, por isso, é fundamental o investimento na formação continuada.

5.1.2 In(formação) dos docentes na pesquisa diagnóstica

Foram pontuados, na folha do questionário, de maneira anônima, os dados pessoais referentes à formação profissional, ao tempo de magistério e ao sexo (masculino/feminino).

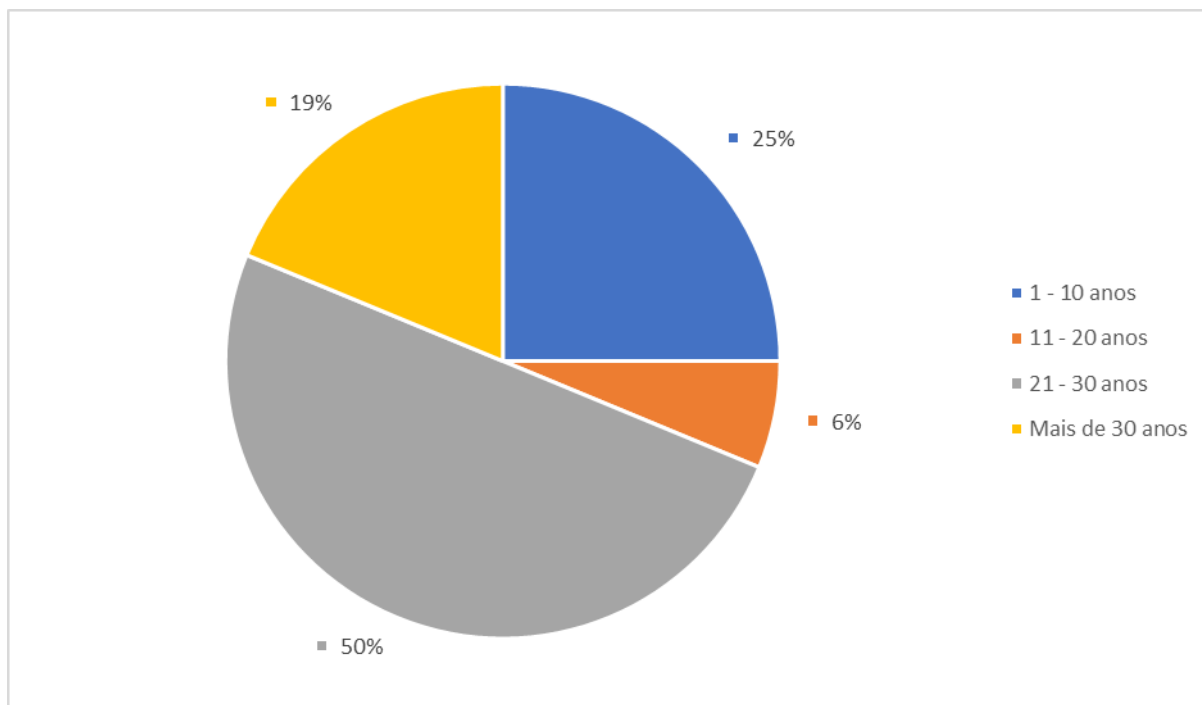
O primeiro tema corresponde à formação e os dados são retratados no Gráfico 1:

Gráfico 1: Formação inicial

Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

Os dados enfatizam que a maioria dos professores tem formação em cursos de nível superior: Pedagogia (76%) e Letras (Português e Inglês) (4%). Porém, ainda há 20% que possuem formação em nível médio – Normal Superior. A formação inicial das professoras está condizente com a LDB.

Após as discussões da temática formação inicial, no Gráfico 2, são apresentados os dados a respeito do tempo em que os professores ministram aulas:

Gráfico 2: Tempo de docência

Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

A partir dos números expostos no Gráfico 2, é possível verificar que a maioria, 75%, leciona há mais de 10 anos. Esse dado é relevante, pois fundamenta a proposta do projeto de extensão Prodocente, que preconiza a necessidade de trabalhar com a atualização, tanto teórica quanto prática das novas abordagens metodológicas no ensino de língua materna, principalmente, porque somente duas professoras, 4%, são formadas em Letras. É importante, também, verificar que 19% dos professores estão há mais de 30 anos em sala de aula, dado significativo e que demarca a necessidade de constante atualização e participação em formação continuada, afinal, o ensino, principalmente de língua materna, tem se transformado ao longo do tempo.

A terceira temática referia-se ao sexo dos informantes, e todas as professoras são do sexo feminino, dado comum em cursos de licenciatura, principalmente, naqueles que são direcionados aos anos iniciais. No censo da Educação Superior de 2015, foi constatado que, no Brasil, 1.471.930 alunos ingressaram nos cursos de licenciatura. Desse total, 71,6% são do sexo feminino, e apenas 28,4% do sexo masculino. No Paraná, estado em que ocorreu a

pesquisa da tese, o índice ultrapassa os resultados nacionais, pois 76% dos estudantes são mulheres e 24% são homens.

5.1.3 Dados sobre as indagações feitas no questionário diagnóstico

Para que pudesse ser verificado, inicialmente, o conhecimento dos professores sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula, foi aplicado um questionário diagnóstico semiestruturado, *in loco*, com quatro perguntas discursivas. Cada pergunta estava relacionada a um tópico a ser discutido na oficina de “Variação Linguística e Ensino”: (i) heterogeneidade linguística; (ii) normas e usos da língua; (iii) a concepção de “erro” em língua materna e questões relacionadas à vivência de sala de aula, denominadas (iv) práticas docentes.

As informantes/participantes, ao se depararem com as perguntas, demonstraram muita dificuldade para respondê-las e, após um tempo sem que as respondessem, foi preciso realizar a leitura e dar algumas explicações. Na pergunta número 1, havia o seguinte questionamento: “A Língua Portuguesa brasileira é homogênea ou heterogênea? Explique.”. Foi notório que desconheciam a diferença entre os termos, pois todas marcaram que a língua é heterogênea, e somente após a conceituação dos termos, o que evidencia o desconhecimento em relação à concepção de língua e à heterogeneidade linguística. Em meio a esse cenário, mesmo que as respostas tenham sido unânimes, não foi possível considerar que as professoras reconhecem que a língua é heterogênea, porque a resposta só foi assinalada depois da interferência feita pela pesquisadora.

A primeira questão pedia, ainda, que explicassem o motivo da escolha quanto à classificação da língua. Poucas professoras justificaram, e as respostas de algumas trouxeram aspectos ligados à diversidade linguística, porque incluíam referências aos diferentes dialetos, culturas, costumes familiares e de uma determinada comunidade, como se verifica nos exemplos¹⁷ a seguir:

¹⁷ Manteve-se a ortografia original dos depoimentos das informantes.

Informante/participante 1: Heterogênea, pois abrange os vários fatores linguísticos bem como os diferentes dialetos.

Informante/participante 3: Heterogênea. Vem do costume de família e do convívio com a comunidade.

Informante/participante 6: É heterogênea, pois existe vários dialetos, várias culturas.

Informante/participante 16: Heterogênea, eu acredito que é heterogênea pelas mudanças de uma região para outra.

Informante/participante 17: Acredito que seja heterogênea, pois apresenta uma variedade.

Informante/participante 19: Heterogênea. Pois somos uma classe Brasileira composta por várias culturas e costumes.

Informante/participante 21: Heterogênea. Ela apresenta muitas variações tanto na escrita quanto na fala.

É perceptível o conhecimento limitado das professoras em relação ao conceito de heterogeneidade linguística, pois acabaram pensando mais na diferença existente entre as culturas e regiões. A informante/participante 10 também pontuou que a diversidade é percebida por causa das diferenças de região, afinal, a variação geográfica é a mais evidente, mas o dado mais relevante refere-se à reflexão feita pela professora, quando diz que acha complexo e que tem dificuldades em apresentar a diversidade da língua para os alunos, por causa da necessidade de ensinar a língua formal e culta, conforme a transcrição de sua resposta:

Informante/participante 10: A Língua Portuguesa é heterogênea e varia de região em região. Para mim é complexo e tenho certas dificuldades em passar para o aluno essa variedade. Porque essa língua deve ser aplicada de formal e culta aos alunos.

A colocação da professora aponta para o desconhecimento dos estudos sobre variação linguística, por apresentar uma visão reducionista em que apresenta apenas a variação geográfica. Além disso, é importante enfatizar que a proposta da abordagem da variação no ensino de língua materna, em nenhum momento pretende excluir/desconsiderar o ensino da norma-padrão, pelo contrário, é um dos objetivos da escola levar o aluno a adquirir a norma culta e ter conhecimento da norma-padrão, porém, é preciso considerar o domínio da língua

que esse aluno já apresenta, respeitar seu falar e trabalhar pelo viés da Pedagogia da Variação Linguística.

Durante a oficina, em diversos momentos em que a pesquisadora salientava a importância da abordagem da variação linguística, do respeito à variedade do aluno, de acordo com a proposta da Pedagogia da Variação Linguística, algumas professoras ficaram confusas, alegando que não compreendiam como realizar esse tipo de abordagem em sala de aula, porque não conseguiam conceber uma maneira de trabalhar com a Língua Portuguesa sem que fosse por meio das regras e normas da língua.

Nos anos iniciais, o foco não é trabalhar com os conceitos e/ou com as classificações dos elementos linguísticos, ainda assim, o olhar unilateral do professor conduz o ensino de maneira normativa. A visão de que a proposta de trabalhar com a diversidade da língua é aceitar tudo ou não considerar que a escola aborde as normas culta e padrão está atrelada ao senso comum. Há muitas distorções a respeito da abordagem da variação linguística em sala de aula, o que tem demonstrado, ainda mais, a necessidade de que mais professores tenham acesso a esse conhecimento para que sejam desmistificadas tais crenças.

Compreende-se que os estudos da Sociolinguística Educacional são recentes e desconhecidos por muitos professores que lecionam, principalmente, nos anos iniciais. Diante disso, é muito importante verificar o conhecimento que os professores têm sobre os aspectos relacionados à língua, particularmente, no que diz respeito ao ensino da língua materna, a partir de um diagnóstico antes do trabalho efetivo com os princípios dessa corrente linguística que tem trazido grandes contribuições para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O esquema-síntese representado na Figura 7 traz, de maneira categorizada, os temas apontados pelas professoras para justificar a diversidade linguística.

Figura 7: Esquema-síntese das categorias associadas à heterogeneidade linguística



Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

A pergunta 2 questionava se há normas para o uso da língua (oral ou escrita) e, em caso afirmativo, as informantes/participantes deveriam especificar quais conhecem e utilizam em sala de aula. O objetivo dessa questão era identificar se as professoras dos anos iniciais conheciam o conceito de norma linguística, como pode ser verificado nos exemplos a seguir:

Informante/participante 1: Sim. Várias, como: ortográficas e gramaticais e suas nomenclaturas de uma forma geral.

Informante/participante 2: Sim. Normas ortográficas e gramaticais. As duas normas.

Informante/participante 16: Sim, ortografia e gramática.

Informante/participante 17: Sim, ortográficas e gramaticais.

Informante/participante 19: Sim. A língua portuguesa é cheia de normas, trabalho com as ortografia em geral.

Todas as informantes reconheceram que há normas diferentes. Os exemplos pontuaram que as normas estão relacionadas aos conteúdos

gramaticais, enquanto nomenclaturas, e também aos aspectos ortográficos. Novamente, a visão de língua volta-se a questões estruturais, e o mesmo acontece quando outras informantes salientam as diferenças da linguagem formal e informal, conforme exemplos:

Informante/participante 3: Sim, formal, culta e também temos a linguagem local de costume. Utilizo a linguagem formal com algumas colocações de conhecimento local.

Informante/participante 6: Sim. A linguagem padrão e a linguagem culta, além da linguagem de mundo.

Informante/participante 8: Sim, linguagem formal, informal e culta.

Informante/participante 10: Existem linguagem formal e informal, culta. No geral devemos usar língua formal, mas embora, devemos trabalhar ambas linguagens. Já que os alunos são da zona rural.

Informante/participante 13: Sim. Conversa informal, oralidade.

Informante/participante 14: Eu utilizo as duas. A falada chama mais atenção das crianças a escrita é simplesmente umas palavras registradas.

Informante/participante 18: Linguagem formal, informal, dialetos. Existem as normas ortográficas e gramaticais que são colocadas para o aluno sem uma cobrança mais formal.

A informante/participante 3, ao expor a diferença entre a linguagem formal e a linguagem utilizada na cidade dela, salienta que os moradores utilizam uma linguagem diferente da ensinada na escola e que ela utiliza as duas normas.

A informante/participante 10, que na questão anterior havia mencionado achar difícil apresentar os conteúdos aos alunos a partir da heterogeneidade da língua, por causa da necessidade de trabalhar com a norma formal, reforça, nessa questão, que sabe da existência das linguagens formal e informal, e afirma que, no geral, é preciso utilizar a linguagem formal, mas enfatiza que, por ter alunos que moram na zona rural, precisa fazer uso da informalidade para atingir esses alunos.

Bortoni-Ricardo (2004), quando comenta sobre a mudança na linguagem do professor para atingir os alunos de outras variedades linguísticas, ressalta a importância de o professor, em interações em sala de aula, realizar a adequação

linguística. Em sua pesquisa em escolas no Estado de Goiás e no Distrito Federal, observou que em eventos que envolvem letramento, há um alto grau de monitoração na linguagem do professor; já nos eventos de oralidade, os professores são mais coloquiais. Por isso a autora afirma que “essa forma intuitiva de administrar a variação em sala de aula é salutar porque dá ao aluno a oportunidade de participar em interações com grau maior ou menor de monitoração linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 26).

Diante dessa constatação, conclui-se que a informante/participante 10 trouxe um aspecto importante para a realização do trabalho em sala de aula com as diversas normas linguísticas, seguindo o que propõe a Pedagogia da Variação Linguística. Bortoni-Ricardo (2004, p. 28-29) ainda salienta que esse trabalho possibilita que o aluno adquira outras variedades e, assim, é possível perceber “variação em sala de aula não só na linguagem do professor, mas também na linguagem dos alunos, à medida que eles vão aprendendo a alternar estilo monitorado com estilo não monitorado”.

A informante/participante 13 expõe que a oralidade é sempre informal. Trata-se de uma concepção equivocada, já que tanto os textos orais quanto escritos podem ser formais ou informais. A informante/participante 18 considera as normas linguísticas enquanto prescrições gramaticais, como as regras de ortografia, e aponta que essas normas são apresentadas aos alunos.

Os próximos exemplos trazem diferentes normas conhecidas pelas professoras:

Informante/participante 4: Sim, símbolos.

Informante/participante 5: Sim, pois apresenta símbolos, gramáticas, regras de ortografia.

Informante/participante 7: Sim, leitura de imagem e interpretação oral, leitura de mundo.

Informante/participante 12: Há normas, falada em história, música, imagem rótulos...

Informante/participante 21: Sim. Porque existe a teoria e a liberdade de expressão, a linguagem formal e informal.

Informante/participante 22: Conheço linguagem oral e linguagem de imagens, rótulos.

Ao fazer uma análise das diversas explicações para essa questão, foi possível verificar que o desconhecimento das normas linguísticas é fato. Norma compreendida “enquanto toda e qualquer variedade linguística” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12) não foi mencionada por nenhuma das informantes; o sentido que prevaleceu, totalmente atrelado à perspectiva dicotômica, é a ideia de norma enquanto “conjunto de preceitos que definem o chamado ‘bom uso’, o uso socialmente prestigiado” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12).

Ficou evidente, também, a superioridade da escrita, vista como formal, correta, por utilizar regras gramaticais, e a oralidade é vista como próxima da linguagem do aluno, identificada como informal, distante da ensinada na escola, principalmente, do aluno que mora na zona rural. A ideia de adequação da linguagem a cada situação comunicativa também é desconhecida, dado que reforça, mais uma vez, a lacuna existente na formação do professor e que reflete diretamente na prática em sala de aula.

No curso ministrado, foi exposto que o eixo oralidade, enquanto uma modalidade da língua, não é abordado na escola por essas professoras: há uma maior preocupação com a alfabetização dos alunos, e a oralidade é trabalhada apenas por meio de perguntas sobre o texto lido ou sobre relatos da vivência dos alunos. As professoras compreendiam que fazer o aluno falar em sala de aula já seria trabalhar com a oralidade, não precisando verificar as especificidades dessa modalidade, no entanto, as atividades eram realizadas de maneira inadequada e isso é decorrente da falta de conhecimento das modalidades da língua e das novas teorias e diretrizes que amparam o ensino de língua materna. Ainda há a crença de que a escrita é superior, não havendo a necessidade de preocupação com a oralidade.

Na questão 3, o enfoque estava relacionado à temática do preconceito linguístico. Esta tese não trata, especificamente, das crenças e das atitudes linguísticas, mas, por focar no ensino, especialmente nos anos iniciais, era essencial que fossem verificadas as crenças dos professores quanto aos diferentes falares. Esperava-se que fossem expostas as atitudes das professoras e as crenças de cada uma frente a essa questão.

A pergunta iniciava com a seguinte afirmação: “Algumas pessoas, principalmente, com pouca escolaridade, falam errado o português.”, assim,

deveriam dizer, na alternativa A, se concordavam e, em caso positivo, se conheciam pessoas que falam “errado” e de que maneira falam. Os resultados foram os esperados, conforme foi constatado após a análise inicial do questionário. A maioria, 86% das professoras, concorda com a afirmação, apenas 14% foram contrárias. Apresentam-se, primeiramente, as justificativas das informantes/participantes que são contrárias à afirmação e, posteriormente, as respostas das informantes/participantes que concordam que pessoas com pouca escolaridade falam errado:

NÃO

Informante/participante 17: Não, pessoas com nível superior também falam errado.

Informante/participante 20: Não concordo.

Informante/participante 22: Não, elas falam da maneira diferente, conforme os costumes e regiões.

A informante/participante 17 apresenta a dicotomia de que há uma língua “certa” e outra “errada”, e ainda salienta que o uso da língua “errada” não acontece somente por pessoas com pouca escolaridade, pois afirma que há pessoas com nível superior que realizam esse uso, ou seja, que também fazem “mau uso” da língua.

A informante/participante 22 afirmou que não é “errado”, mas que falam diferente, de acordo com os costumes e as regiões. Esse posicionamento demonstra que as diferenças que ocorrem na fala são ocasionadas por muitos fatores, e não só pela escolaridade, e que mesmo assim as diferenças não são apontadas como erro, apenas como situações distintas.

Apresentam-se, agora, os posicionamentos das informantes/participantes que acreditam que as pessoas que têm pouca escolaridade falam “errado” a Língua Portuguesa:

SIM

Informante/participante 1: Sim, sim. Eu vou i lá, ... é eu

Informante/participante 5: Sim, conheço, acredito que é a linguagem popular adquirida em casa.

Informante/participante 6: Sim, pois varia tanto da escolarização, quanto a linguagem de um povo.

Informante/participante 9: Concordo. Sim. A maioria falam a linguagem coloquial onde o quê fala escreve.

Informante/participante 10: Sim, concordo, pessoas com pouca escolaridade fala errado sim. Já que ela não conhece a forma culta e formal.

Informante/participante 11: Sim, mas as vezes, é devido ao ambiente e convívio em que está inserido.

Informante/participante 12: Sim, pois veio da sua educação familiar.

Informante/participante 15: Pronunciam incorretamente as palavras, porém há comunicação.

Informante/participante 16: Sim, na simplicidade, muitas vezes por falta de conhecimento (cultura).

Informante/participante 19: Sim, sim. Geralmente pessoas que não tiveram uma certa escolaridade falam errado principalmente por se tratar do interior.

Informante/participante 21: Sim, porque é influência do meio em que vive.

As professoras que concordaram com essa afirmação, crendo que há pessoas que falam “errado” e que o fator escolaridade é um demarcador desse “erro”, explicam que há alguns motivos para essa ocorrência, como: a linguagem adquirida em casa, da educação familiar; o ambiente e o convívio social, com grupos que utilizam a mesma linguagem; o desconhecimento das formas culta e formal, aprendidas na escola; a localização, por serem moradores do interior – e no interior é comum o uso da língua “errada” – por falta de conhecimento.

As justificativas firmam a visão de que há apenas uma língua correta, aquela que se aproxima da norma-padrão, ensinada pela escola e que não é usada pela maioria dos falantes dessa comunidade. Verifica-se que ainda existe o estigma de que pessoas que moram no interior não sabem bem o português, diferentemente de pessoas que moram na cidade. Foi possível perceber que as professoras externam as atitudes que são decorrentes de crenças linguísticas muito comuns, aproximam-se do preconceito social, que costuma estigmatizar os falares de pessoas que moram, principalmente, em regiões mais distantes dos

centros urbanos, mas que não deveriam fazer parte do universo da escola, principalmente, do universo de professoras que ensinam a língua materna para alunos que estão iniciando a vivência escolar, os quais, desde o início da formação, terão uma visão dicotômica da língua, tradicional, que não representa a Língua Portuguesa e a diversidade que ela reúne em sua constituição.

Ainda sobre a questão 3, na alternativa A, que questionava se as pessoas com pouca escolaridade falam “errado” o português, a maioria, (86%) das professoras, pontuou que sim, porém, mesmo que seja um percentual inferior, 14% das informantes/participantes não concordaram com essa afirmação.

Na alternativa B, o questionamento foi mais específico, perguntando se os alunos falam “errado”, e as respostas foram unânimes. Após afirmarem que os alunos falam “errado”, apresentaram os “erros” mais comuns:

Informante/participante 1: Sim, nois vai, nois foi.

Informante/participante 3: Sim, nois vai, subi lá em cima.

Informante/participante 4: Falam muito errado (nois vai, nois foi... armoço).

Informante/participante 5: Sim, dificuldades na pronúncia das palavras, dicção, colocação das palavras dentro da oralidade.

Informante/participante 8: Sim, nós vai, troche.

Informante/participante 9: Sim, falam armoço, nois vai etc...

Informante/participante 10: Sim, os alunos falam muito errado e escrevem muito errado. Pois eles vem com os mesmo erros que seus pais. E também por ser um município que tem muitos alunos de renda baixa, com pouca tecnologia.

Informante/participante 11: Nós vai.

Informante/participante 12: Sim, nois foi, nois vamo.

Informante/participante 16: Sim, nós vai, subi lá em cima, desce lá embaixo.

Informante/participante 17: Sim, concordância verbal. Ex. nois foi, eu fisso.

Informante/participante 19: Sim, nós vai.

Os exemplos demonstram aspectos de concordância verbal (nóis vai, nois foi, eu fisso), rotacismo (armoço) e expressões redundantes (subi lá em cima). A maioria dos traços apontados pelas professoras são descontínuos (*nóis vai, eu fisso, armoço, troche*), ou seja, não estão presentes na fala da maior parte da população, principalmente, da população urbana. Vale ressaltar que Centenário do Sul é um município em que grande parte dos alunos mora na zona urbana da cidade, mas, por ser uma cidade pequena, interiorana, as pessoas apresentam uma variedade mais próxima do falar rurbano, de acordo com a distribuição do contínuo de urbanização estabelecido por Bortoni-Ricardo (2004).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) afirma que “no contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separam os falares rurais, rurbanos e urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares”, tanto é que as professoras pontuaram os “erros” dos alunos na fala, acreditando que há uma língua oral “correta”, e acabaram evidenciando na escrita, no questionário, alguns traços que também fogem da norma-padrão da língua, como por exemplo a justificativa da informante/participante 9, na alternativa A, “a maioria falam a linguagem coloquial onde o quê fala escreve”. Na fala da professora, encontramos problemas quanto à concordância verbal (a maioria falam) e o uso inadequado do pronome relativo “onde”.

A informante/participante 19, em resposta à questão 2, “a língua portuguesa é cheia de normas, trabalho com as ortografia em geral”, também apresenta na escrita um traço que foge à norma-padrão da língua quanto à concordância nominal, “as ortografia”. Assim, fica evidente o desconhecimento das professoras quanto às diferenças existentes entre as modalidades da língua, oral e escrita, e também sobre as regras da norma-padrão.

As respostas da informante/participante 10 se destacam em todas as perguntas, contexto em que é possível perceber a colaboração da professora ao responder a todos os questionamentos, evidenciando aquilo em que realmente acredita, a crença que mantém sobre a língua. Nessa pergunta, mais uma vez ficou claro o posicionamento da informante/participante, que demarca o preconceito linguístico, ao afirmar que “os alunos falam muito errado e escrevem muito errado”, e ainda justifica o porquê desse “erro” cometido pelos alunos, alegando que eles “vem com os mesmo erros que seus pais”, julgamento negativo

em relação à fala dessa comunidade linguística. O fator socioeconômico também é evidenciado e tido como um demarcador da fala, já que, segundo a professora, alunos que apresentam baixo poder aquisitivo falam “mais errado” que alunos que têm maior poder aquisitivo socialmente, o que reforça a questão da deficiência cultural/linguística.

Quando questionadas se fazem algo, em sala de aula, para controlar os “erros” na fala dos alunos, apenas nove informantes responderam e os exemplos foram estes:

Informante/participante 1: [...] com uma sequência didática dando um foco diversificado para que possam fazer o uso adequado a respeito tanto da língua materna tanto nas diferentes modalidades existentes, entre outras.

Informante/participante 2: [...] Fixar dentro dos textos a leitura e fala correta, procurando chamar a atenção dos alunos para a forma falada e escrita.

Informante/participante 3: [...] planejo aulas voltadas para a oralidade.

Informante/participante 4: [...] faço de uma maneira que não vou chateá-lo.

Informante/participante 7: [...] procura-se falar correto para que os alunos observem.

Informante/participante 8: [...] trabalhando em cima da fala.

Informante/participante 11: [...] pronunciando a palavra ou frase com a pronúncia correta.

Informante/participante 16: [...] explicar a maneira correta.

Informante/participante 19: [...] corrigi na hora da fala.

A informante/participante 1 trouxe uma consideração positiva, pois salientou que mostraria aos alunos a diversidade da língua para que pudessem aprender a adequação da linguagem nas diferentes modalidades comunicativas. Já as informantes/participantes 2, 7, 11 e 16 retomaram a ideia de que há uma maneira “correta” de falar e que, portanto, os alunos estariam utilizando a maneira “errada”, novamente se destaca a dicotomia do “certo” e do “errado” na língua falada. A informante/participante 19 corrigiria na hora da fala, enquanto a

informante/participante 4 faria isso de outra maneira para não magoar os estudantes.

A questão 4 relaciona-se às atividades gramaticais, interrogando a maneira como os conteúdos gramaticais são abordados em sala de aula, tendo como foco os anos iniciais do ensino fundamental:

Informante/participante 1: De uma forma sucinta procurando esclarecer o máximo possível, para informá-los e formá-los da melhor forma possível tanto quanto a linguagem escrita quanto a falada esclarecendo-os ao máximo. Tanto na teoria quanto na prática dentro e fora do contexto escolar. Formando-os para a vida culta dentro das limitações e das possibilidades de cada um.

Informante/participante 2: De acordo com os textos trabalhados.

Informante/participante 3: Muita leitura em grupo e individual de textos interessantes para as crianças. Apresentação de novas palavras, trabalho com o dicionário.

Informante/participante 6: Leitura, interpretação oral e escrita, ditado relâmpago, conversa informal, debate, relatos.

Informante/participante 10: Eu abordo de maneira divertida e com exemplos. Através de exercícios, pesquisas, jogos pedagógicos, leitura.

Informante/participante 13: De acordo, trabalho com o 1º ano, não há aprofundamento de conteúdos gramaticais, é trabalhada a oralidade.

Informante/participante 15: Dentro dos gêneros textuais.

Informante/participante 16: Através de leitura, diferenciados tipos de textos.

Informante/participante 17: Pela leitura diante dos textos, na oralidade e nas explicações das atividades na sala de aula.

Informante/participante 18: [...] os conteúdos gramaticais são trabalhados dentro dos diferentes gêneros textuais.

Todas as informantes responderam e, em sua maioria, afirmaram que abordam os aspectos gramaticais por meio de diversos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, trazendo o eixo de leitura sempre atrelado à interpretação textual e à escrita. Esse discurso evidencia/reproduz os documentos oficiais, porém foi possível perceber, no curso, que a prática é outra, principalmente,

porque disseram que trabalham com a oralidade em forma de perguntas sobre o texto lido, procedimento diferente do que é exposto nos documentos oficiais, dado coletado por meio da interação nas oficinas. Os conteúdos gramaticais, como pode ser observado, não constituem o aspecto mais trabalhado em sala, especialmente, porque o objetivo não é de nomear os termos ou esperar que os alunos façam a classificação em frases e em orações nos anos iniciais.

Depois de analisadas as quatro perguntas do questionário diagnóstico, dois questionamentos ainda surgiram:

- (i) Os professores que estão há mais tempo na sala de aula apresentam as mesmas crenças que os que estão há menos tempo?
- (ii) A formação inicial interferiu nos dados?

Com relação ao tempo de magistério, não houve diferença significativa, pois tanto as professoras que têm mais de 30 anos em sala de aula quanto as que estão há menos de 10 anos apresentaram as mesmas crenças: há uma língua “certa” e outra “errada”; pessoas com pouca escolaridade falam “errado”; os alunos falam mal o português. O que evidencia que ainda há lacunas na formação inicial quanto a abordagem da língua materna em sala de aula.

Quanto à formação inicial, também não houve diferenças, nem mesmo com relação às crenças das professoras formadas em Letras e que estão há menos tempo em sala de aula, pois apresentaram a mesma visão dicotômica sobre a língua materna.

Diante da análise realizada, é notório que é primordial que os informantes/participantes, colaboradores da pesquisa, tenham conhecimento das novas discussões teórico-metodológicas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na abordagem da Sociolinguística Educacional, à luz da Pedagogia da Variação Linguística. Pois, tal conhecimento, auxiliaria na mudança de suas práticas em sala de aula e na abordagem da língua em todas as suas nuances, reconhecendo que a diversidade linguística é inerente a todas as línguas.

Dessa maneira, ao presenciar o desconhecimento das professoras, que lecionam nos anos iniciais há tanto tempo, a pesquisadora julgou necessário continuar nessa comunidade, estabelecer vínculo com esse grupo e traçar novos caminhos, a fim de contribuir ainda mais com a atualização docente em língua materna, desvinculada do projeto de extensão Prodocente, com vistas a nortear os caminhos desta tese.

5.2 PLANOS DE ENSINO - ORALIDADE EM SALA DE AULA

O curso de formação continuada foi realizado na semana pedagógica, antes do início do ano letivo de 2019. Primeiro, a pesquisadora aplicou um questionário, por escrito, contendo três questões que seriam retomadas após o curso na avaliação formativa. Durante o curso, entre questões teóricas e práticas, os informantes/participantes elaboraram planos de ensino sobre o eixo oralidade, tendo por base o gênero discursivo literatura de cordel. Para a análise, apresentam-se, primeiramente, os dados do questionário inicial, os planos de ensino e, por fim, o questionário avaliativo.

5.2.1 Questionário inicial

O questionário inicial continha três perguntas sobre o eixo de ensino oralidade. Essas perguntas foram utilizadas duas vezes, antes do curso e após o curso de formação, a fim de verificar a possibilidade de mudança nas respostas.

1. *Há pessoas que falam errado a Língua Portuguesa?*
2. *Seus alunos falam errado?*
3. *Em sala de aula, o professor deve trabalhar com a oralidade em forma de correção, ou seja, com atividades que peçam que o aluno passe determinado texto para a norma-padrão da língua?*

As respostas foram afirmativas e unânimes para todas as indagações, ou seja, todas as 50 professoras responderam de maneira afirmativa. As duas primeiras questões foram retomadas para que pudesse ser verificado se a oficina

de “Variação Linguística e Ensino”, vinculada ao Prodocente, havia modificado algumas opiniões, entretanto, constatou-se que as informantes/participantes continuavam com a mesma crença sobre a língua, até mesmo porque a oficina foi realizada em apenas 8 horas.

Na questão três, as informantes/participantes justificaram o porquê de trabalharem oralidade por meio da correção dos textos, conforme respostas a seguir:

Informante/participante 1: Porque a correção é necessária a oralidade e escrita.

Informante/participante 2: Para que possa observar, ler e registrar de forma correta.

Informante/participante 6: Pode fazer uma dinâmica onde em grupos, os próprios alunos consigam identificar para fazer a correção e outros.

Informante/participante 8: Na escola se respeita a oralidade coloquial, mas, ele precisa saber os padrões.

Informante/participante 9: Para tentar sanar e assim melhorar.

Informante/participante 11: Acho que não é bem assim, acredito que de maneira natural no dia a dia a criança aprende mais do que mecanicamente.

Informante/participante 12: Na minha opinião o professor deve trabalhar na norma culta, pois através desse trabalho os alunos aprenderão a falar corretamente, ou entender a necessidade de comunicar corretamente.

Informante/participante 13: Na oralidade ele aprender a falar corretamente e depois fica mais fácil trabalhar com a escrita de acordo com a norma padrão.

Informante/participante 14: Esta atividade é interessante para que o educando vá percebendo que a maneira que se expressa é diferente da escrita.

Informante/participante 15: O professor deve sempre trabalhar para que os alunos adquiram a norma padrão da língua.

Informante/participante 16: Pois com a prática o aluno irá aprimorando o saber adquirido.

Informante/participante 19: Falando corretamente, não constringindo o aluno diante do erro.

Informante/participante 20: Porque a correção melhora a oralidade e a escrita.

Informante/participante 21: Com certeza por experiência própria o próprio aluno depois desse trabalho até fazem a correção da fala dos outros na sala.

Informante/participante 22: É na escola que o aluno, através da mediação do professor, sempre respeitando a vivência que traz de casa, porém, colocando a todos o real conhecimento sobre a língua (cultura).

Informante/participante 23: Para aprender com seus erros e aprimorar os conhecimentos ortográficos e gramaticais.

Informante/participante 25: Não corrigindo o aluno no momento do erro e sim falando a linguagem correta e atividades que leva ele a pensar.

Informante/participante 26: Sim. Quando a criança fala errado o professor deve repetir o que ele disse mas de forma correta que o aluno perceba onde ele falou errado e corrigir, mas isso tenha que ser de forma que a correção não deixe que a criança fique envergonhada. Eu trabalho da seguinte forma, sou uma professora iniciante estou exercendo o magistério apenas há 4 anos e comecei com o pré II, no ano seguinte 1º ano 2016 quinto professor, 2017 – 2º ano, 2018 – 3º ano e agora 3º ano novamente, não tenho muita experiência, mas quando a criança traz um fato começo a questioná-los. Quando lemos textos, histórias, notícias em fim tudo é questionado para leva-los a interessar pela leitura e escrita.

Informante/participante 28: O papel do professor sempre será trazer o aluno para o correto, para o padrão da língua portuguesa.

Informante/participante 29: Porque se não nunca aprenderão a falar corretamente a língua portuguesa.

Informante/participante 30: Deve-se fazer correções, porém respeitando a cultura do aluno (regional).

Informante/participante 31: Explicamos que a linguagem oral é diferente da linguagem escrita, às vezes usamos a história em quadrinhos do Cebolinha que fala tudo errado.

Informante/participante 32: Se o aluno fala errado até mesmo pela cultura que tem em casa devemos apresentar e ensinar a forma correta no falar e na escrita.

Essas respostas das informantes/participantes evidenciam a necessidade da correção para que os alunos possam aprender a “falar corretamente”. Dessa forma, mostram que, para as respondentes, o texto oral deve ser igual ao texto escrito, seguindo as mesmas regras da norma-padrão da língua.

Salientam ainda que é papel do professor ensinar a norma culta da língua, na escola, fato indiscutível, porém, permanecem com a visão dicotômica de que há separação entre oralidade e escrita, e de que haveria um falar errado em oposição às normas de prestígio. Poucas pontuaram que há diferenças entre o oral e o escrito e muitas ainda acreditam que há uma maneira correta de se falar.

Faraco (2008) salienta que a visão presente na sociedade, de maneira geral, não representa a variabilidade da língua e as diferentes normas linguísticas, porém, mesmo a visão teórica estruturalista de inspiração saussuriana considerava que “toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização” (FARACO, 2008, p. 35). Assim, não podemos afirmar que os falantes do português popular falam “sem gramática” ou falam “errado”, pois isso é impossível. Compreende-se tal visão dicotômica, porque ela está fundamentada socialmente: é comum avaliações negativas sobre determinadas variedades da língua, principalmente, porque estão ligadas aos aspectos sociais e econômicos. A esse respeito, Faraco (2008) salienta que,

[...] apesar de haver diferenças entre os falantes quanto ao domínio das muitas normas sociais, não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma. Diferentes grupos sociais, por terem histórias e experiências culturais diversas, usam sim normas diferenciadas (e até discordantes). Mas não há um grupo social que não tenha sua norma, que fale sem o suporte de uma dada organização estrutural (não há, portanto, “vernáculos sem lógicas e sem regras”; o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com outras regras) (FARACO, 2008, p. 37).

Assim, não existe, de um lado, a língua “correta” e “cultura”, e as variedades do outro, pois a língua é o próprio conjunto das variedades. A heterogeneidade é constitutiva de todas as línguas, e a visão de que há uma língua “correta” e outra “errada” não se sustenta.

As crenças permanecem intactas, o que, novamente, reafirma a importância dos cursos de formação continuada, para que os professores conheçam e compreendam as novas concepções sobre o ensino, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa.

5.2.2 Planos de ensino

Neste tópico, são avaliados os planos de ensino desenvolvidos no curso. A análise centrou-se nos elementos propostos por Bakhtin (1997), esfera de circulação, contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguísticas, com destaque ao eixo oralidade e ênfase nas marcas linguísticas presentes no gênero escolhido.

O Quadro 15 apresenta a descrição de todas as etapas do processo de produção do gênero literatura de cordel, considerando os elementos propostos por Bakhtin (1997):

Quadro 15: Categorização do gênero literatura de cordel

Literatura de cordel	
Esfera de circulação	Literária/artística
Contexto de produção	<p>Autor-enunciador: cordelista</p> <p>Provável destinatário: as camadas populares, principalmente, migrantes nordestinos sertanejos - já que o cordel teve maior aceitação no Nordeste brasileiro.</p> <p>Veículos/locais de circulação: sua forma mais habitual de apresentação são os “folhetos”, pequenos livros com capas de xilogravura que ficam pendurados em barbantes ou cordas. A poesia também pode ser recitada em locais públicos, acompanhada de viola, como forma de despertar o interesse da população. As primeiras histórias eram passadas de pessoa para pessoa, havendo a exploração da oralidade e da memória por parte dos cordelistas.</p>

Literatura de cordel	
	Provável objetivo da interação: sua principal função social é de informar, ao mesmo tempo que diverte os leitores/ouvintes.
Conteúdo temático Assunto	Assuntos muito variados: desde narrativas tradicionais transmitidas pelo povo, oralmente, até aventuras, histórias de amor, humor, ficção. Falam de temas religiosos, profanos, políticos, episódios históricos, realidade social e do folclore brasileiro.
Construção composicional	Estrutura: poesias, geralmente feitas em versos. A forma mais frequente utilizada é a redondilha maior, ou seja, o verso de sete sílabas. A estrofe mais comum de seis versos é chamada sextilha, e o esquema de rimas mais comum é ABCBDB. Há a manifestação da opinião do cordelista sobre o assunto, não apresenta a característica de ser impessoal ou imparcial, pelo contrário, na maioria das vezes são usadas várias técnicas de persuasão e de convencimento.
Marcas linguísticas	Linguagem: popular falada, informal, despreocupada, regionalizada (manifestada no uso lexical). A falta de variantes de prestígio caracteriza, claramente, esse processo. A concordância também não é uma preocupação na criação artística da poesia popular, assim como os aspectos ortográficos, pois há “desvios” da norma-padrão. O cordelista usa a linguagem que será entendida pelas pessoas simples, de origem pobre e sem instrução.

Fonte: Própria autora, a partir da leitura de Bakhtin, 1997.

Como já fora mencionado no tópico 2.2.4 Projeto de intervenção, as informantes/participantes não conseguiram, de início, elaborar um plano de ensino sobre o gênero discursivo literatura de cordel, pois (i) desconheciam o gênero discursivo e (ii) não abordavam a oralidade enquanto um eixo de ensino, mas somente por meio de perguntas sobre o texto lido. Diante disso, a organização do curso foi modificada para atender às necessidades encontradas. As cinco produções aqui analisadas foram elaboradas em grupo, ao final do curso.

O primeiro plano de ensino traz a proposta de trabalhar com os eixos de leitura/escuta e produção textual, conforme demonstrado a seguir:

Plano de ensino 1
Centenário do Sul – 05/02/2019
Língua portuguesa – gênero literatura de cordel
Leitura/escuta
- Levantamento ou hipótese sobre o assunto a ser trabalhado.
- Leitura informativa sobre o gênero literatura de cordel (na hora de ouvir a música, visualizar as variações de literatura de cordel.
Produção de texto
- Xilogravura – o aluno faz um desenho de xilogravura – montar a sua maneira e copiar o texto.
Produção final
- Encenação do cordel

Fonte: Transcrição do plano de ensino, original em anexo.

É possível perceber que as informantes/participantes não apresentaram os elementos que categorizam o gênero literatura de cordel, tampouco evidenciaram o tipo de linguagem utilizado no texto. A proposta ficou superficial, pois não demonstra, de maneira detalhada, como seria o desenvolvimento das aulas e dos conteúdos, apenas descrevem, superficialmente, algumas atividades. Não há, também, os componentes básicos de um plano de ensino: turma em que será aplicado, objetivos que pretendem ser alcançados, recursos que serão utilizados e o tipo de avaliação, o que evidencia, também, o desconhecimento do gênero plano de ensino, tão utilizado na prática docente.

O segundo plano de ensino está dividido em duas aulas, destinadas às turmas do 4º ano, conforme demonstrado a seguir:

Plano de ensino 2
Plano de aula – 4º ano
- Apresentação do vídeo do cordel Patativa do Assaré
- Conversa informal com os alunos sobre a cultura dos nordestinos, sobre literatura de cordel, a preservação da linguagem deles, a música ritmo nordestino.
- Entregar a letra da música para os alunos, leitura e canto no ritmo nordestino.
- Trabalhar grafia e significado das palavras

- Tarefa: pesquisar e trazer uma literatura de cordel para próxima aula. (O aluno deve pesquisar na internet, no youtube para ouvir a música e copiar e ensaiar.
2° aula
- Apresentação do cordel pelos alunos
Recursos: Data show, folhas impressas, som com pen drive com ritmo nordestino.
- Trabalho em equipe: confecção de um cordel
- Objetivo: linguagem – diversidade cultural.

Fonte: Transcrição do plano de ensino, original em anexo.

No plano de ensino 2, as professoras evidenciam que o objetivo seria explorar a linguagem do gênero discursivo cordel demonstrando a diversidade cultural, por isso, fariam uso de um vídeo do cordelista Patativa do Assará e, por meio dele, desenvolveriam as atividades propostas. Quanto à linguagem, as informantes/participantes ainda salientam que iriam trabalhar com os aspectos gráficos das palavras e suas significações, por ser uma linguagem peculiar da região Nordeste brasileira. Apesar de não trazerem os elementos que compõem o gênero, conforme previsto, conseguem detalhar melhor a proposta e focam na oralidade da língua.

O terceiro plano de ensino não apresenta em qual série a atividade seria desenvolvida, quais seriam os objetivos, os recursos e os tipos de avaliação, ou seja, acaba não cumprindo com todas as etapas que fazem parte do gênero proposto.

Plano de ensino 3
- Apresentação de cordel (exemplos) explicação do que é, origem, características próprias.
- Leitura do cordel (pelos alunos).
- Mostrar o cordel através de vídeo ou áudio.
- Produção de uma literatura de cordel (amarrar em barbante para fazer o varal e colocar as produções).

Fonte: Transcrição do plano de ensino, original em anexo.

Quanto aos elementos do gênero literatura de cordel e a categorização, esse plano não segue a proposta de Bakhtin (1997), mas destaca que haveria um conhecimento inicial do gênero, abordando a origem e as características próprias dele. Não há um detalhamento de quais elementos seriam explorados ou evidenciados, somente a apresentação de maneira geral, demonstrando superficialidade.

O quarto plano de ensino apresenta mais elementos quanto à estrutura: turma destinada – 5º ano; explicita que o objetivo seria trabalhar com o tipo de linguagem presente no gênero discursivo literatura de cordel; o período de desenvolvimento das atividades seria de 5 dias; e descreve, ainda, as atividades que seriam realizadas.

Plano de ensino 4
Literatura de cordel – Plano de aula 5º ano
Objetivo: despertar nos alunos a vontade de conhecer diferentes formas de linguagem
Duração: 5 dias
Conteúdo: Literatura de cordel
Metodologia:
1 – Sondagem com pesquisa
Pedir para as crianças pesquisarem em casa com os pais, avós, vizinhos, etc... internet se alguém conhece literatura de cordel e colher dados.
2 – Ao recolher o material escrito e oral realizar um debate
3 – Conversa informal sobre as características do texto (questionamentos).
4 – Vídeos
5 – Apresentação do texto em folheto e música.
6 – Leitura e estudo sobre a literatura
7 – Produção (capa e texto)

Fonte: Transcrição do plano de ensino, original em anexo.

Novamente, não há especificações quanto aos elementos do gênero, quais aspectos da linguagem seriam trabalhados ou de que maneira esse tipo de linguagem seria apresentado. O plano enfatiza que a oralidade será abordada por meio de pesquisa com os pais, avós e vizinhos, além de debate e de conversa informal sobre as características do texto.

O último plano de ensino trouxe como tema as práticas de oralidade, apresentou o objetivo proposto, a duração das atividades, as estratégias de ensino, as atividades que seriam desenvolvidas e a avaliação ao final.

Plano de ensino 5
Literatura de cordel – Práticas da oralidade
Objetivo: levar o aluno a: descobrir que os cordéis contam histórias em formas de versos e conhecer as riquezas dessa literatura.
Duração: 1 semana
Estratégia de ensino:
- Pesquisas de cordel - texto poético
- Produção oral
- Leitura – individual e coletiva
- Trabalho em grupo: cada grupo vai montar um cordel
Atividades:
1 – Leitura e apresentação do texto
2 – Produção oral
3 – Pesquisa na internet e as que os pais já possuem.
4 – Avaliação será avaliados dos seguintes itens: participação de todos os componentes oral no trabalho apresentado. Participação de todos os grupos apresentados e as características de cada equipe.

Fonte: Transcrição do plano de ensino, original em anexo.

É possível perceber que houve mais detalhamento quanto à estrutura do plano de ensino, apesar de não estar especificado para qual série seria destinado. Quanto aos elementos do gênero, também não há detalhamento, o plano apenas evidencia que seriam realizadas pesquisas sobre o cordel e que haveria uma elaboração de uma produção oral e leitura. O tipo de linguagem também não é mencionado, tampouco as demais características do gênero.

Ao analisar os planos de ensino, ficou evidente a dificuldade quanto à categorização do gênero discursivo literatura de cordel, pois, em nenhum deles há a descrição ou a especificação dos elementos que compõem o gênero.

Vale lembrar que, no início do curso, já havia sido pedido que as informantes/participantes elaborassem um plano de ensino individual sobre o

gênero literatura de cordel, porém, não foi possível a realização por falta de conhecimento a respeito do gênero.

Ao final do curso, com a atividade de elaboração de um plano de ensino sobre o gênero literatura de cordel, ficou perceptível a dificuldade quanto à elaboração desse instrumento, mesmo isso sendo parte do cotidiano do professor, porque, bimestralmente, semestralmente ou anualmente, dependendo da organização escolar, é solicitado que o professor elabore um plano de ensino sobre as disciplinas que ministra.

Os planos analisados foram elaborados de maneira coletiva, prática comum nesse grupo pesquisado, mas ainda assim faltaram elementos que dificultaram a análise, pois não foi possível identificar como iriam abordar o eixo oralidade, de maneira efetiva, após o curso.

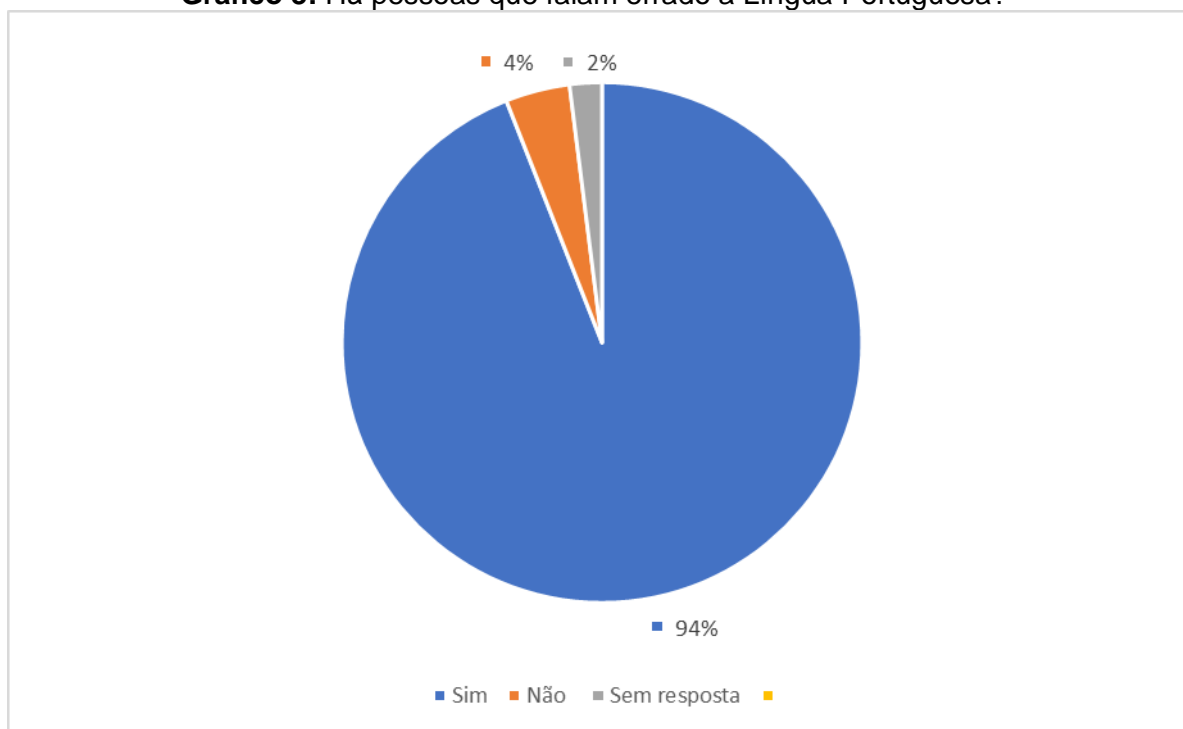
5.3 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Após a finalização do curso, foi aplicado um novo questionário com o objetivo de avaliar as discussões realizadas e verificar se o curso foi produtivo na visão das professoras. Assim, a análise está dividida em três tópicos, conforme o questionário: (i) sobre oralidade; (ii) sobre o curso e o assunto discutido; (iii) sobre a prática em sala de aula antes e pós-curso.

5.3.1 Sobre oralidade

O questionário avaliativo, primeiramente, retomava as três questões que foram aplicadas no início do curso, no questionário inicial, a fim de verificar se houve mudanças quanto aos questionamentos sobre a modalidade oral da língua.

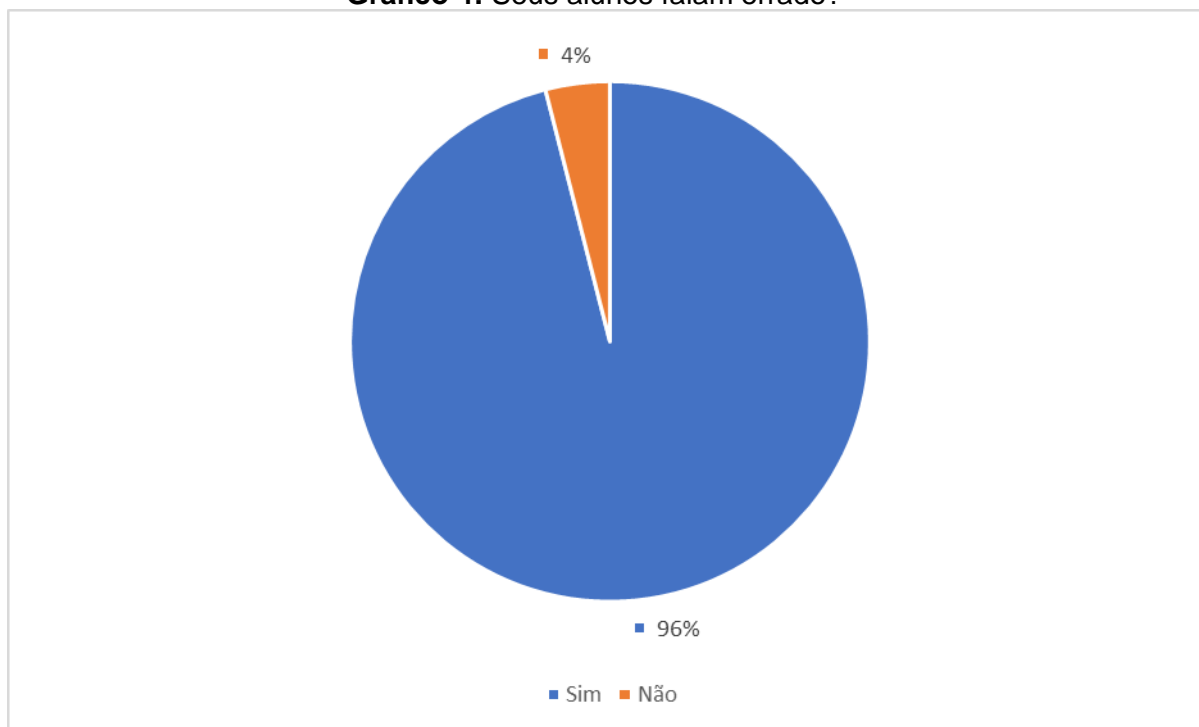
A primeira pergunta tinha por intuito avaliar o posicionamento das professoras sobre a dicotomia “falar errado” e “falar certo”. O Gráfico 3 apresenta estas respostas:

Gráfico 3: Há pessoas que falam errado a Língua Portuguesa?

Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

No questionamento realizado no início do curso, todas as professoras afirmaram que há pessoas que falam errado a Língua Portuguesa, após o curso, algumas mudanças foram evidenciadas, pois 4% disse não concordar com tal afirmação. Apesar de ser um percentual pequeno, ainda assim é um dado interessante, porque, mesmo que a maioria ainda acredite e afirme que há pessoas que falam errado, 94%, algumas professoras alteraram seu posicionamento após as discussões do curso.

A segunda pergunta questionava, novamente, o falar dos alunos. De início, no questionário aplicado antes do curso, todas afirmaram que os alunos falam errado, entretanto, depois do curso, algumas professoras também mudaram de opinião, conforme o Gráfico 4:

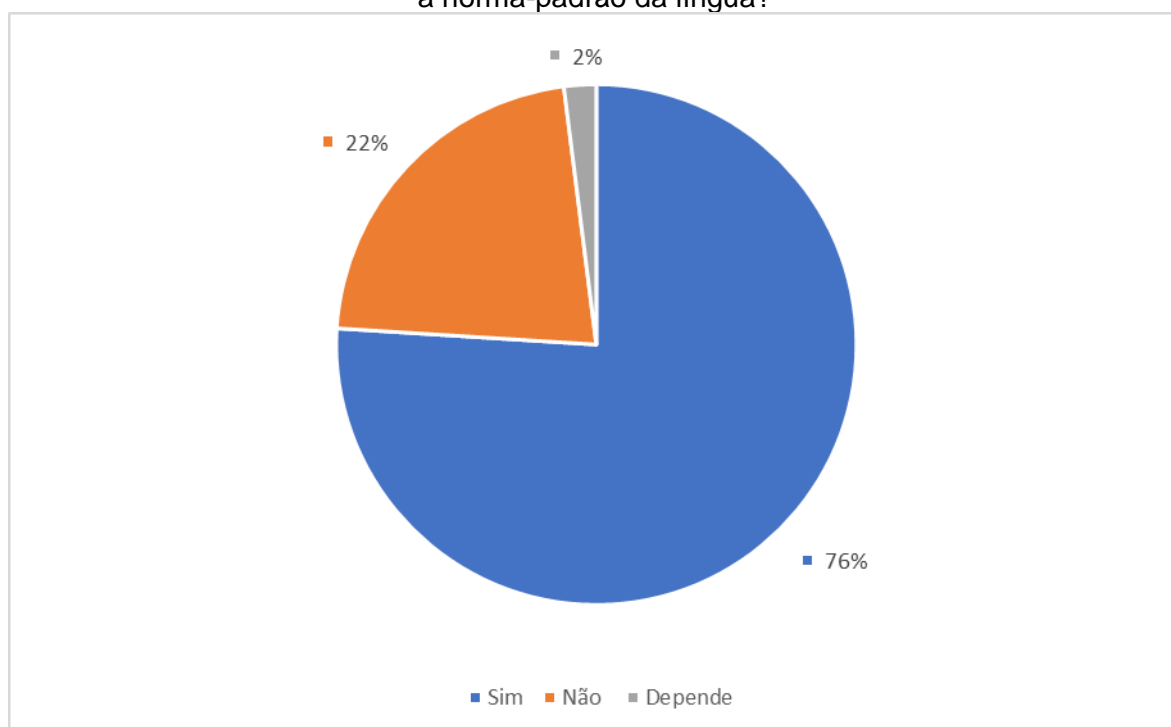
Gráfico 4: Seus alunos falam errado?

Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

Os dados demonstram que quase todas as professoras ainda acreditam que os alunos falam “errado” a Língua Portuguesa, 96%. O percentual de mudança quanto ao falar errado, nas duas primeiras questões, é baixo, apenas 4%, porém, o fato de, com poucas horas de curso apresentarem outro posicionamento, é satisfatório, principalmente, porque são as mesmas informantes/participantes que mudaram de opinião nas duas perguntas.

O último questionamento trazia a questão da correção de um texto que apresenta marcas de oralidade, característica do gênero discursivo, para a norma-padrão da língua. O Gráfico 5 apresenta as respostas:

Gráfico 5: Em sala de aula, o professor deve trabalhar com a oralidade em forma de correção, ou seja, com atividades que peçam que o aluno passe determinado texto para a norma-padrão da língua?



Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

A maioria das professoras, 76%, ainda julga como satisfatória a abordagem da oralidade em forma de correção, para a norma-padrão da língua, porém, a questão 3 foi a que apresentou mais mudança, pois antes todas as professoras avaliavam que o trabalho com a oralidade em forma de correção para a norma-padrão da língua era uma atividade interessante e que realizavam em sala de aula. Após o curso, 22% consideraram que há diferenças entre as modalidades escrita e oral e que, por conseguinte, esse tipo de atividade não colabora com a abordagem da oralidade, pelo contrário, acaba por demonstrar que a oralidade é vista como inferior à escrita e que, por isso, precisa de correção. Vale lembrar que, nesta tese, defende-se que a intervenção do professor deve ocorrer em casos de inadequação linguística.

A análise dessas perguntas demonstrou que a mudança de posicionamento ocorreu de maneira mais rápida quando a situação foi vivenciada na prática. As duas primeiras questões são relativas a conceitos que estão solidificados na sociedade de maneira geral, pois muitas pessoas acreditam na dicotomia de que há uma língua correta e outra errada, visão propagada socialmente, principalmente, pela mídia.

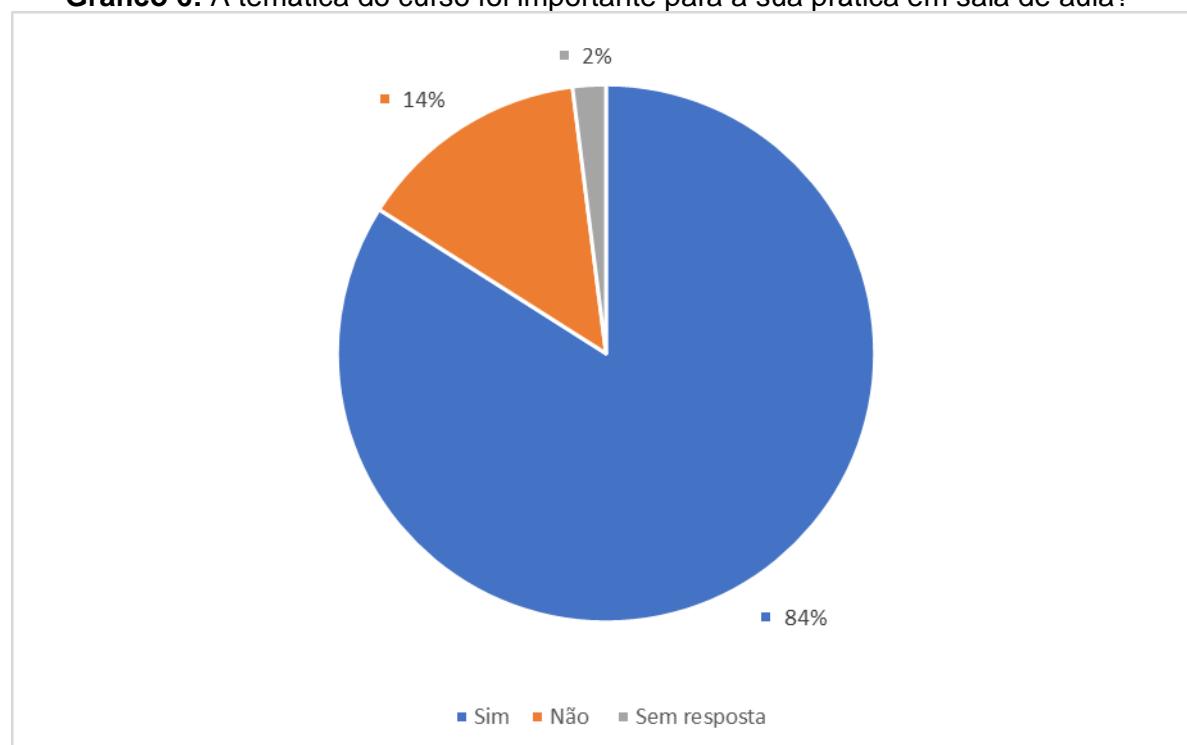
Na última questão, que demonstrou mais mudança de atitude, as professoras tiveram a oportunidade, no curso, de vivenciar a prática da oralidade, vislumbrar maneiras de como abordar esse eixo de ensino, em sala de aula, tendo o texto como objeto e, dessa forma, puderam constatar a necessidade desse trabalho e que as diferenças entre as modalidades escrita e oral devem ser exploradas na escola. Em vista disso, provavelmente, a aplicabilidade do conteúdo constituía o motivo de a questão 3 ter apresentado maior alteração no posicionamento das professoras.

5.3.2 Sobre o curso e o assunto discutido

A etapa do questionário pedia que as professoras avaliassem, por meio de quatro perguntas, o curso e o assunto abordado.

Na primeira pergunta, o questionamento era sobre a temática do curso, se o assunto era importante para a prática em sala de aula. O Gráfico 6, a seguir, traz as respostas:

Gráfico 6: A temática do curso foi importante para a sua prática em sala de aula?



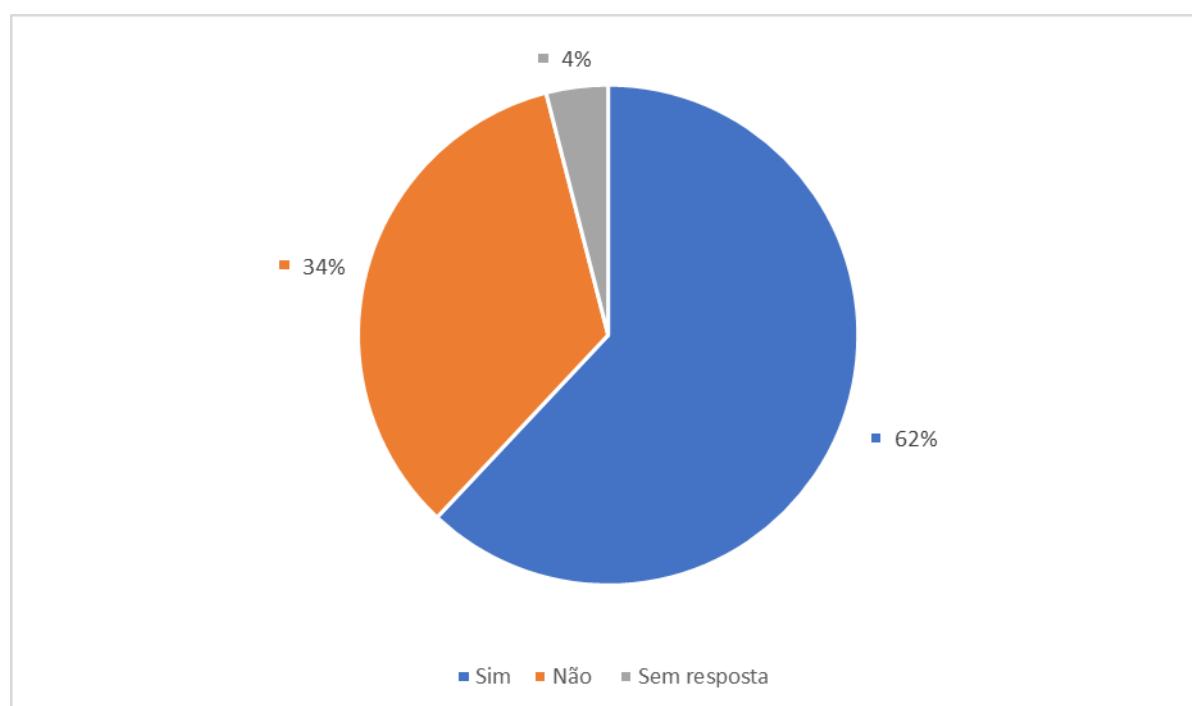
Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

É possível perceber que houve boa aceitação por parte das professoras, 84%, quanto à temática, até mesmo porque foi uma lacuna observada no próprio curso de atualização docente, promovido pelo projeto de extensão Prodocente. Desde o início, a abordagem da oralidade em sala de aula mostrou-se como uma preocupação, pois faz parte da matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, e as professoras desconheciam algumas especificidades da modalidade.

As professoras que afirmaram que o curso não havia colaborado com a prática em sala de aula, 14%, explicaram que são professoras da educação infantil, que não trabalham com os alunos as modalidades da língua, por isso, apesar de terem achado o curso interessante, ele não contribuirá com a atuação delas em sala de aula. Ressalta-se, ainda, que 2% não respondeu ao questionamento. Os dados são favoráveis e evidenciam a relevância do tema a professores que se encontram distantes dos estudos acadêmicos.

Na segunda pergunta, o interesse era verificar se as professoras já sabiam o assunto abordado, e as respostas confirmaram a necessidade do curso, pois muitas desconheciam o assunto, conforme apresenta o Gráfico 7:

Gráfico 7: Você tinha conhecimento sobre o assunto abordado no curso?

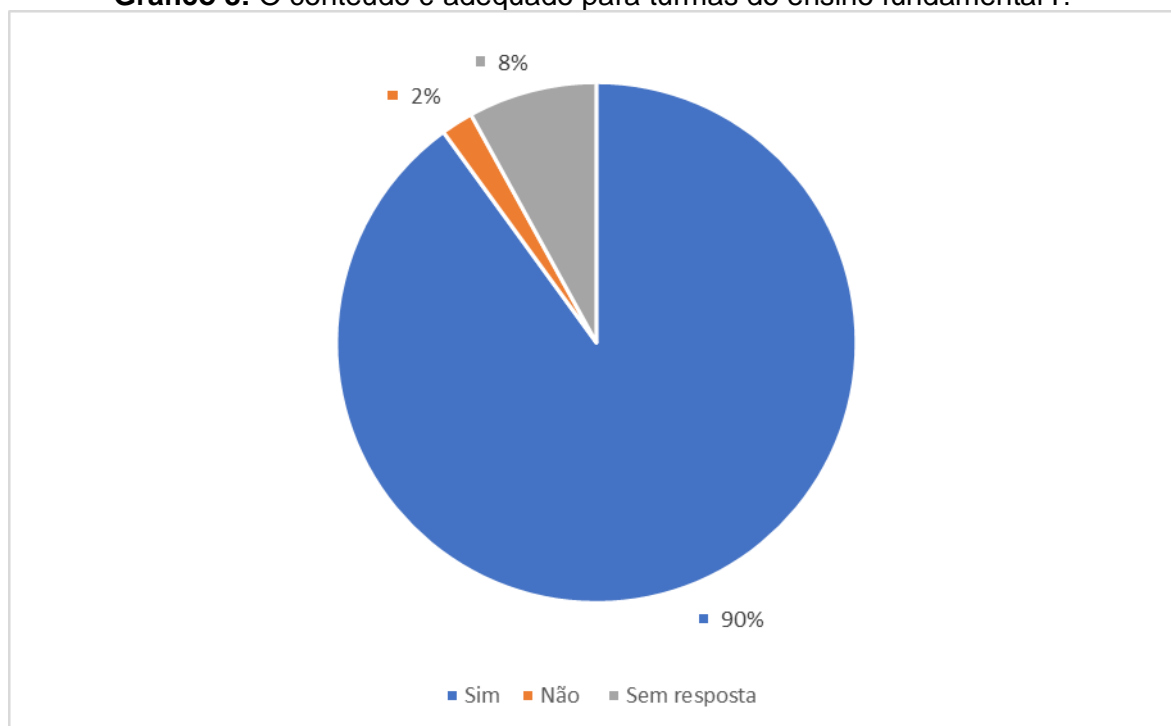


Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

Os dados demonstram que 62% já conheciam estudos a respeito ou tinham ouvido falar sobre oralidade, porém, 34% afirmou desconhecer a abordagem da oralidade, mesmo fazendo parte da matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental e ainda que estivessem há tanto tempo em sala de aula e os documentos oficiais deixem claro a necessidade do trabalho com a oralidade no contexto escolar. Esse dado trouxe, novamente, questionamentos sobre a formação inicial dos docentes e firmou a importância dos cursos de formação continuada, a fim de promover a atualização docente, principalmente, das disciplinas que são ensinadas nos anos iniciais do ensino fundamental, afinal, as professoras, em sua maioria, não são formadas especificamente na área de ensino.

O terceiro ponto indagava se o conteúdo era adequado para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e o resultado aponta que reconhecem a adequação do conteúdo, conforme apresenta o Gráfico 8:

Gráfico 8: O conteúdo é adequado para turmas do ensino fundamental I?



Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

Os dados demonstram que 90% reconhecem a importância da abordagem da oralidade em sala de aula, porém, retoma-se a ideia de que o conteúdo precisava estar presente em todos os anos de ensino e, pelas respostas, o

conteúdo não fazia parte do planejamento dessas professoras devido ao desconhecimento do assunto.

A última questão pedia que as professoras avaliassem se consideravam importante cursos de formação continuada, e as respostas foram afirmativas e unânimes. Diante disso, foi solicitado que justificassem o motivo de tal afirmação. Infelizmente, na hora de justificar, a abstenção foi grande, quinze professoras não justificaram, mas, a seguir, apresentam-se as explicações sobre a importância da formação continuada das demais:

Informante/participante 1: Pois estaremos sempre esclarecendo nossas dúvidas e nos capacitando cada vez mais.

Informante/participante 2: Para ter um crescimento profissional, assim melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Informante/participante 3: Sim, porque há informações e troca de ideias.

Informante/participante 5: Nos traz trocas de experiências.

Informante/participante 7: Porque abre o nosso conhecimento.

Informante/participante 8: Pois eles fazem melhorar e ter um olhar cada vez mais importante para nos garantir um aprendizado de qualidade.

Informante/participante 9: Com certeza, pois não sabemos tudo, porém os cursos são necessários porque temos que andar conforme as mudanças que nos são propostas.

Informante/participante 10: A formação nos ajuda a ter uma visão diferente daquilo que já sabemos e abre leques para novas aprendizagens.

Informante/participante 11: Sim, pois a vida é feita de desafios e eles exigem que estejamos sempre atualizados para que possamos enfrenta-los e vencê-los com sucesso.

Informante/participante 13: Para ampliar meus conhecimentos, troca de experiências, novas maneiras para trabalhar determinado conteúdo.

Informante/participante 14: Pois amplia nosso conhecimento.

Informante/participante 15: Pois melhora nosso conhecimento.

Informante/participante 17: Para na hora da prática de cada um vamos ter uma troca.

Informante/participante 18: Porque cada curso de formação inovamos os conhecimentos e aprendemos formas diferenciadas para ensinar os alunos.

Informante/participante 19: Troca de informações (ideias).

Informante/participante 23: Para ampliar meus conhecimentos e diversificar minhas metodologias.

Informante/participante 24: Através dessa formação continuada posso aumentar o meu conhecimento e compartilhar a prática de outros docentes.

Informante/participante 27: Troca de experiências.

Informante/participante 28: Pois toda formação aprendemos algo importante.

Informante/participante 29: Porque o professor deve sempre continuar com sua formação para ter um melhor rendimento em sala de aula.

Informante/participante 30: Toda formação é bem vinda e amplia os nossos conhecimentos.

Informante/participante 31: Porque traz informações, novas metodologias, um novo olhar o que ensinar.

Informante/participante 32: Porque através deles podemos rever nossa prática didática.

Informante/participante 33: Para seu maior aperfeiçoamento do professor.

Informante/participante 34: Para tirar nossas dúvidas e também termos novos conhecimentos.

Informante/participante 40: De acordo com o que atuamos.

Informante/participante 42: Porque nos traz informações e conhecimentos, ao compartilhar ideias.

Informante/participante 43: O professor precisa estar atento a todas as mudanças na educação e as necessidades da turma, ter acesso a novas ideias e a troca de experiências.

Informante/participante 44: Há uma troca e também um aperfeiçoamento das práticas, conceitos e conteúdos num todo.

Informante/participante 45: Embora tivesse conhecimento sobre o assunto, há sempre conteúdos, questões específicas que aprendemos nas formações.

Informante/participante 46: Depende da palestrante.

Informante/participante 47: Estamos aprendendo constantemente. Em cada curso aprendemos algo novo.

Informante/participante 48: Dependendo da palestrante é muito bom em outros casos não.

Informante/participante 49: Dependendo da palestrante.

Informante/participante 50: Dependendo da palestrante.

As respostas salientaram que a formação continuada traz novas aprendizagens, esclarece determinadas dúvidas, proporciona crescimento profissional e troca de ideias/experiências, melhora o ensino e a aprendizagem, apresenta as mudanças decorrentes do ensino, mostra novas maneiras para trabalhar determinado conteúdo, amplia os conhecimentos e, de igual modo, mostraram que as informantes/participantes tiveram a oportunidade de rever a própria prática em sala de aula.

As explicações foram interessantes, pois marcam que a formação continuada é bem avaliada pelas professoras e, no decorrer do curso, foi possível perceber o interesse e a constante participação nas atividades.

No curso, foi perceptível que a troca de experiências é fundamental. Ter um momento de conversa, saber como o outro aborda determinada temática, quais textos utiliza e como os explora, quais atividades são desenvolvidas, constituem uma oportunidade enriquecedora.

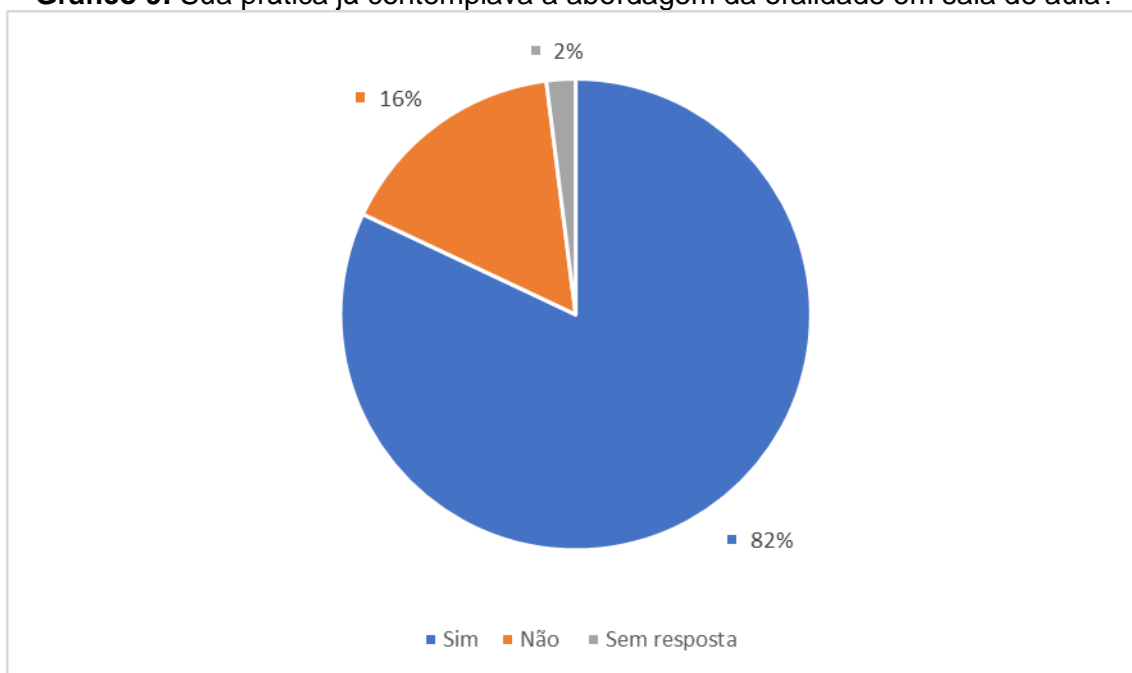
5.3.3 Sobre a sua prática em sala de aula antes e pós-curso

Nesta etapa do questionário, o foco era a prática em sala de aula e a avaliação do curso. Buscava-se verificar o acréscimo ou a modificação da visão de algumas professoras, por isso, foram analisadas seis perguntas sobre essa temática.

O primeiro questionamento era se a prática delas já contemplava a abordagem da oralidade em sala de aula, e os dados coletados demonstram que a maioria, 82%, já abordava a oralidade em sala de aula, porém, quando questionadas, no tópico anterior do questionário, se tinham conhecimento sobre a temática abordada no curso de formação continuada, 34% afirmou que trabalhava

de forma superficial, ou seja, os dados dos dois questionamentos são diversos. O Gráfico 9 expõe os resultados:

Gráfico 9: Sua prática já contemplava a abordagem da oralidade em sala de aula?



Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

Os dados apontam que 16% não trabalhava com a oralidade em sala de aula, nem superficialmente, como assinalado por algumas professoras. Vale lembrar que o eixo oralidade permeia todo o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

A segunda pergunta queria averiguar se as professoras já tiveram dificuldades em trabalhar com a oralidade em sala de aula. A maioria afirmou que sim, 60%, e 40% afirmaram que não. A seguir, apresentam-se as justificativas para cada afirmação, porém, não se obteve nem metade de justificativas para essa questão, apenas 23 explicaram os motivos para tal escolha. Dessas 23, 17 que optaram pelo sim tinham dificuldades em abordar a oralidade, e 5 avaliaram não ter se deparado, ainda, com dificuldades para tal abordagem.

Sim

Informante/participante 1: Porque temos salas com variedades de alunos "inclusão".

Informante/participante 2: Por ser uma didática pouco explorada durante a formação acadêmica.

Informante/participante 7: Tinha dúvidas sobre as finalidades da oralidade, o qual hoje pude compreender melhor.

Informante/participante 10: Dependendo da turma é difícil trabalhar a oralidade, mas as formações nos ajuda a entender melhor.

Informante/participante 13: Muitas vezes não chegava no objetivo final, pois o assunto tema ia se perdendo.

Informante/participante 14: De acordo com o assunto e ou tema, exige pesquisa do professor para desenvolver uma linguagem clara para o aluno.

Informante/participante 15: Porque temos poucas informações.

Informante/participante 18: Porque trabalhava oralidade desvinculada da leitura, escrita, escuta e análise linguística.

Informante/participante 19: Ouvir o que o amigo está falando.

Informante/participante 23: Pois não tinha essa visão da oralidade que foi apresentada nesse curso.

Informante/participante 28: Pois os alunos não gostam de pensar e ficar quieto para ouvir.

Informante/participante 30: Depende do assunto a oralidade flui muito bem mais às vezes não.

Informante/participante 33: às vezes tudo o que pesquisar alguns conteúdos e a posição dos alunos (nível).

Informante/participante 34: Depende muito do tema de abordagem.

Informante/participante 43: Encontrar o tema certo, o texto apropriado, encontrar atividades que proporcionem um trabalho interdisciplinar.

Informante/participante 44: Pois, em diferentes turmas e realidades a abordagem propagada era outra e requer um conhecimento maior.

Informante/participante 47: Achava que não, mas após aprofundar sobre a oralidade vi que se torna mais complexo.

As justificativas evidenciam dificuldades diferentes, como, por exemplo: a formação inicial que não contemplava tal conhecimento e abordagem; as diferenças de alunos nas turmas que dificulta o trabalho com a oralidade; a dificuldade para encontrar o tema certo, o texto apropriado e as atividades que

proporcionem um trabalho interdisciplinar, ou mesmo que englobem os eixos de ensino (leitura, escrita, escuta e análise linguística); a falta de informação sobre oralidade.

Destaca-se a resposta da informante/participante 47, que afirmou não achar que tinha dificuldades em abordar a oralidade em sala de aula, mas, após o curso, percebeu que não fazia um trabalho que realmente englobasse a modalidade oral da língua.

Apresentam-se, agora, as cinco respostas que são contrárias a esse posicionamento, ou seja, que afirmaram não ter problemas com o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Não

Informante/participante 5: Tudo o que iremos trabalhar nos exige a oralidade.

Informante/participante 8: Não, mas tenho um olhar mais aperfeiçoado sobre o tema.

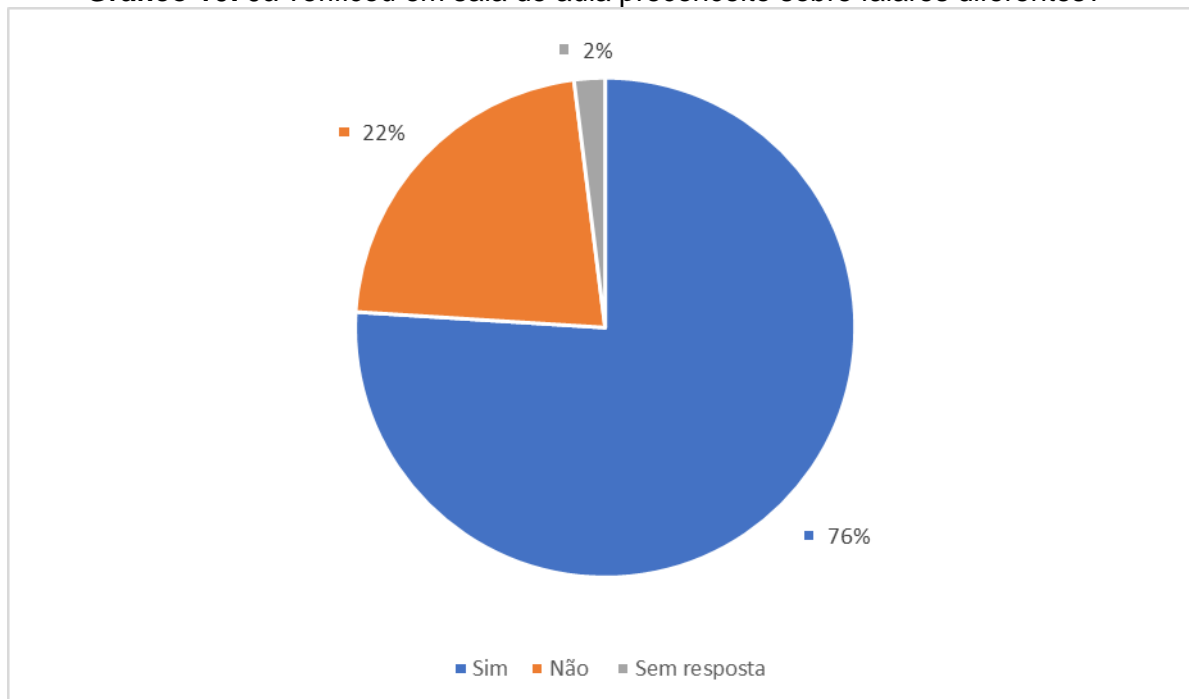
Informante/participante 9: Até porque eu achava estar fazendo correto, e fiz só que com os cursos aperfeiçoamos.

Informante/participante 17: Não, mas agora ficou mais claro para mim que é muito importante a abordagem que o curso ofereceu.

Informante/participante 45: Não, pois agora temos uma nova visão e nova compreensão do assunto para trabalhar.

As informantes/participantes justificaram que não tinham dificuldades porque a oralidade está presente em todos os conteúdos e abordagens em sala de aula e que, apesar de antes já não terem problemas com a abordagem, depois do curso puderam compreender melhor o eixo de ensino e aperfeiçoar os conhecimentos.

A terceira questão perguntava se já haviam verificado, em sala de aula, preconceito sobre falares diferentes. O Gráfico 10 traz as respostas:

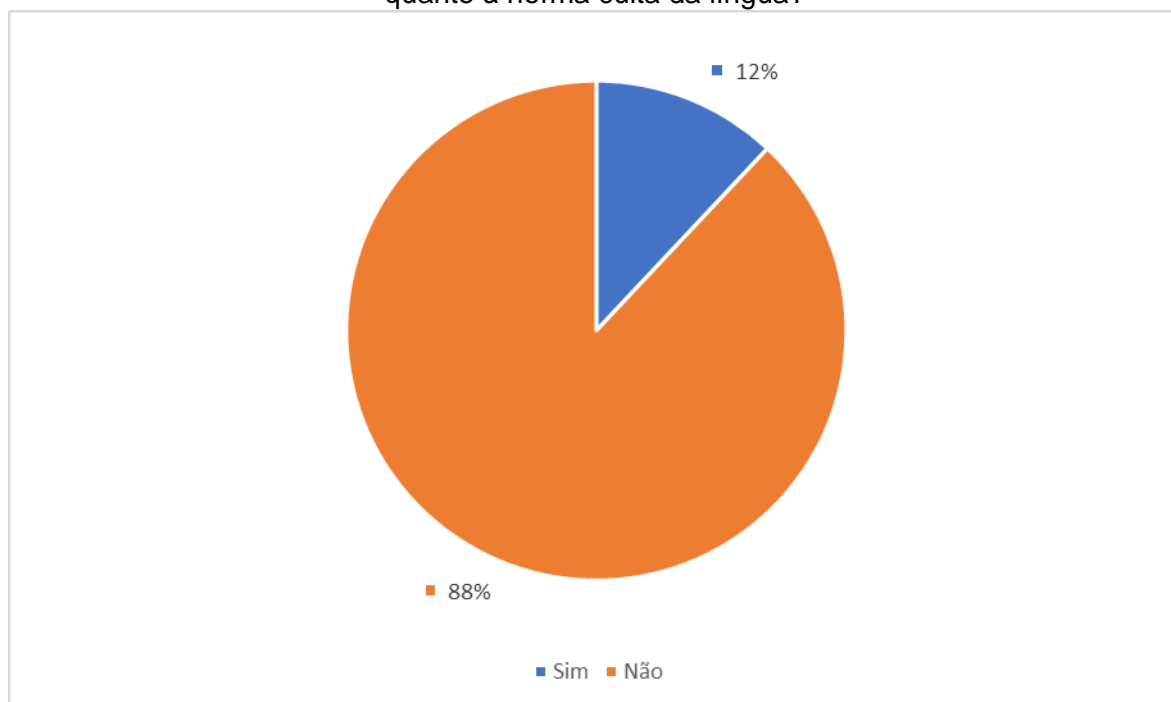
Gráfico 10: Já verificou em sala de aula preconceito sobre falares diferentes?

Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

A maioria afirmou que sim, 76%, o que reafirma o fato de haver preconceito linguístico na escola e a necessidade de uma abordagem adequada sobre a diversidade da língua, a fim de minimizar o preconceito em relação a determinados falares.

O quarto questionamento buscava saber se a abordagem da oralidade dificultava a aprendizagem do aluno quanto à norma culta da língua, conforme apresenta o Gráfico 11:

Gráfico 11: Você considera que abordar a oralidade dificulta a aprendizagem do aluno quanto à norma culta da língua?



Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

As respostas apontam que a maioria, 88%, não acredita nessa afirmação. Ainda nessa questão, as professoras precisavam justificar o motivo das respostas. Apresentam-se, primeiramente, respostas das informantes/participantes que afirmaram que a abordagem da oralidade pode interferir na aprendizagem da norma culta e, na sequência, as explicações das informantes/participantes que discordam dessa afirmação.

Sim

Informante/participante 14: Pois através de ouvir, pronunciar de forma adequada que ele aprende.

Informante/participante 16: Pois o aluno já traz uma linguagem formada de cada.

Informante/participante 23: Porque inibe a comunicação do aluno.

Informante/participante 18: Porque inibe a comunicação (fala) dos alunos.

Informante/participante 45: Pois vários aspectos vão ter que ser aprendidos com relação a norma cultural e a padrão no momento da escrita.

As justificativas apontam que o fato de abordar a oralidade, enquanto modalidade da língua, pode inibir o aluno e impedi-lo de se comunicar em sala de aula, além de dificultar a aprendizagem da norma culta, principalmente, porque há diferenças entre a “norma cultural”, que o aluno domina, e a “norma-padrão”, ensinada pela escola.

É interessante verificar, novamente, a ideia de que a norma-padrão é sempre escrita, e na escrita não deve haver marcas de oralidade, porém, a depender do gênero discursivo, como, por exemplo, o gênero Literatura de Cordel, é possível encontrar, na transcrição para a escrita, marcas de oralidade, e isso não significa que há erro, pois representa a característica do gênero. O mesmo ocorre com textos de sequências narrativas, em que as personagens, dependendo da situação comunicativa ou do receptor, utilizarão uma linguagem menos monitorada. Outra verificação é a de que a norma do aluno está, geralmente, distante do padrão, por isso a abordagem do eixo oralidade pode dificultar que o aluno adquira a norma-padrão da língua.

A seguir, apresentam-se as justificativas das professoras que não acreditam que a abordagem do eixo oralidade pode interferir na aquisição da norma culta pelo aluno:

Não

Informante/participante 2: Desde que acha conhecimento por parte do professor em explicar este conceito.

Informante/participante 3: Porque a oralidade auxilia a aprendizagem dos alunos.

Informante/participante 7: Não dificulta desde que seja bem explicado que cada linguagem é necessária em determinados textos de acordo com a cultura.

Informante/participante 8: Pois uma aprendizagem só acrescenta uma melhora no aperfeiçoamento do seu conhecimento.

Informante/participante 9: Ambas são trabalhadas juntas, uma completa a outra.

Informante/participante 10: Acho que as duas caminham juntas e uma complementa a outra.

Informante/participante 13: O aluno precisa saber que a escrita formal é só uma, mas cada região ou cultura tem sua própria maneira de falar.

Informante/participante 15: Não, pois o aluno fica mais atento, mais comunicativo.

Informante/participante 17: Mas as inibi o aluno em sala com...

Informante/participante 26: Se o aluno fala corretamente não vai passar a falar errado.

Informante/participante 30: Eu creio que ajuda e muito.

Informante/participante 32: Não, porque a oralidade caminha simultaneamente com o aprendizado à norma culta.

Informante/participante 33: A oralidade vai acrescentar à uma aprendizagem mais significativa.

Informante/participante 34: Devemos mostrar as diferenças para nossos alunos.

Informante/participante 43: Porque o aluno precisa saber que existem outras formas de linguagem que variam de acordo com cada região do país.

Informante/participante 44: Há uma interligação entre as abordagens o que facilitará o entendimento e o aprendizado.

Informante/participante 47: Eu preciso trabalhar a diversidade da língua e ele compreender a diferença.

As respostas demonstram que a maioria das informantes/participantes, 88%, acredita que abordar a oralidade não dificulta a aprendizagem da norma culta, pelo contrário, auxilia na compreensão e na percepção da diferença existente entre as modalidades. Salientaram que é importante que o professor tenha o domínio do conteúdo e reiteraram que uma modalidade complementa a outra, porém, não se pode conceber que a norma culta está presente apenas na escrita, ou que abordar a oralidade irá interferir diretamente na escrita.

A informante/participante 26 retomou a ideia de que há alunos que falam “corretamente” e outros “errado”, e que os que falam corretamente “não vão passar a falar errado” por causa do trabalho com a oralidade em sala de aula. Outra questão que pode ser verificada é a de que a diversidade linguística é compreendida apenas enquanto variação regional, pois as informantes/participantes 13 e 43 alegaram que é preciso mostrar aos alunos as diferenças de cada região ou cultura, por isso é tão importante trabalhar com o

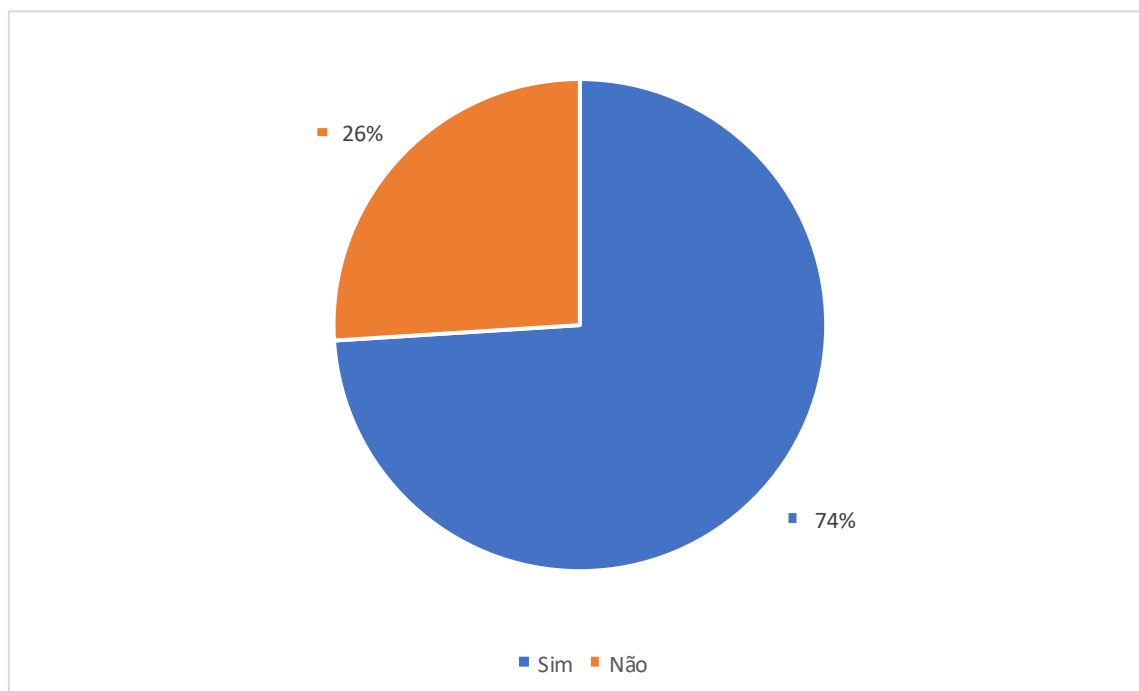
eixo oralidade. Faraco (2008) reafirma esse fato ao declarar que é comum, nos materiais didáticos, apenas essa abordagem da variação linguística:

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 dúvida, 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 uma maneira anedótica do que como expressões lingüísticas da história das comunidades de cada região (FARACO, 2008, p. 177).

A quinta questão questionava se, após o curso, era possível trabalhar com a oralidade de maneira diferente em sala de aula. As respostas foram significativas, pois mostraram que 98%, quase todas as informantes/participantes, consideraram que o curso trouxe uma abordagem condizente com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e que poderão, a partir do curso, abordar e apresentar a oralidade de maneira diferente, não apenas com perguntas e respostas, como era realizado anteriormente.

A última pergunta, que também complementava a ideia da questão anterior, queria saber se a visão sobre a abordagem da oralidade havia sido modificada pós-curso. O Gráfico 12 apresenta as respostas a essa indagação:

Gráfico 12: Sua visão sobre a abordagem da oralidade foi modificada?



Fonte: Própria autora, a partir dos dados coletados.

Os dados demonstram que a visão foi modificada, principalmente, porque, no decorrer do curso, as informantes/participantes já haviam evidenciado que nunca haviam feito um curso sobre oralidade e que desconheciam como abordar o tema, principalmente porque não sabiam que se tratava de uma modalidade da língua. Era necessário, também, justificar o porquê das respostas e, a seguir, apresentam-se as justificativas:

Não

Informante/participante 17: Só aumentou meu conhecimento, aprimorou.

Informante/participante 44: Acredito que ampliado sim, pois abri os horizontes para novas ideias e formas de abordagens em sala.

Dos 26%, apenas duas informantes/participantes que responderam “não” apresentaram os motivos, e as respostas demonstram que não alteraram a visão, mas que tiveram o conhecimento aprimorado, ampliado, ou seja, a concepção que tinham sobre oralidade manteve-se igual, mas, depois do curso, tinham mais conhecimentos sobre a temática.

As próximas justificativas são das informantes/participantes que responderam que tiveram a visão sobre oralidade alterada e demonstram os

motivos para tal mudança. A análise foi separada em dois temas, de acordo com as respostas: (i) conceitos desconhecidos e (ii) ampliação de conhecimentos.

(i) Conceitos desconhecidos

Informante/participante 2: Compreendi que o falar e o escrever são conceitos que se aproximam e se distanciam dependendo do conteúdo.

Informante/participante 7: Antes eu pensava que o professor devia só ensinar a norma culta da língua, corrigindo-a.

Informante/participante 18: Porque aprendemos fazer a ligação de um eixo aos outros.

Informante/participante 23: Porque aprendemos a unir de um eixo aos outros.

Informante/participante 30: Antes já era trabalhada mais não cobrada com uma avaliação.

Informante/participante 34: Podemos abordar nossos alunos de diversas formas com o mesmo tema.

Informante/participante 45: Pois existe questões culturais e especificidades em diferentes de textos para textos e seus autores que não sabia.

As respostas reafirmam o desconhecimento das informantes/participantes sobre as modalidades da língua e suas especificidades, além de mostrar que elas não trabalhavam com os eixos de ensino interligados, como orientam os documentos oficiais, e que a oralidade era pouco trabalhada, como ficou claro desde o início.

(ii) Ampliação de conhecimentos

Informante/participante 3: Sempre há uma nova visão.

Informante/participante 8: Tenho um melhor conhecimento e um olhar nos conteúdos abordados mais especificado.

Informante/participante 9: Novas ideias, sugestões e até um novo vocabulário.

Informante/participante 10: Aprendi novas formas de trabalhar com as ideias que saíram dos grupos e a professora também enriqueceu o nosso saber.

Informante/participante 11: A vida é um constante aprendizado e devemos sempre estar aberta às inovações e aos novos conhecimentos.

Informante/participante 13: Abriu um leque de novas possibilidades para trabalhar a oralidade.

Informante/participante 14: Ampliou meu conhecimento.

Informante/participante 15: Deu uma clareada, fiquei com mais conhecimentos.

Informante/participante 16: Veio acrescentar os conhecimentos.

Informante/participante 29: Minha visão sobre oralidade foi ampliada.

Informante/participante 33: Porque aprendi muito, ou seja, aperfeiçoei meus conhecimentos, conteúdos bons, professora 100%.

Informante/participante 43: O curso ampliou a minha visão quanto a preparar uma aula sobre oralidade e não incluir atividades orais no decorrer do trabalho pedagógico.

Informante/participante 47: A partir desse momento vou realizar um trabalho sobre oralidade com mais qualidade.

A segunda temática evidencia que o conhecimento foi ampliado por meio do curso, mostrando novos caminhos, e que as professoras também gostaram da oportunidade da troca de saberes, de uma formação colaborativa, em que as experiências subsidiaram as discussões e que os elementos teóricos foram embasados nessa condição.

Os dados demonstram que a formação continuada foi avaliada de maneira positiva, pois, ao verem o eixo oralidade ser aplicado na prática, por meio de um gênero discursivo e explorando todos os seus aspectos, puderam verificar outras maneiras de se abordar a oralidade em sala de aula, sem desconsiderar a fala do aluno e de acordo com a Pedagogia da Variação Linguística.

Muitas professoras, antes do curso, mencionaram que desconheciam que a oralidade era uma modalidade da língua, assim como a escrita, com diversas especificidades que precisam estar no contexto escolar. Após o curso, esse conhecimento foi adquirido e relataram ter compreendido que o eixo oralidade vai além de perguntas sobre o texto lido ou sobre as características de determinadas personagens.

As avaliações de que há pessoas que falam “errado” não foram modificadas, continuam enraizadas, porque retomam crenças que estão em toda a sociedade, por isso precisam de mais tempo para serem compreendidas.

Faraco (2008) salienta que ainda não temos práticas em sala de aula que considerem uma pedagogia adequada à variação linguística e explica que “talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa” (FARACO, 2008, p. 177).

A Língua Portuguesa é heterogênea, entretanto, o problema no ensino dessa língua não está em sua diversidade, mas no modo de lidar com a diversidade. A Sociolinguística Educacional tem buscado abordar a variação da língua na escola, porém, os professores e toda a comunidade escolar ainda não absorveram completamente as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico. Faraco (2008) afirma que

[...] 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 multilíngue 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/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos de 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 (FARACO, 2008, p. 180).

Dessa maneira, o curso, apesar do pouco tempo de duração, mostrou-se capaz de estabelecer mudanças significativas, principalmente, quanto ao eixo oralidade, foco da tese, quando considerado na perspectiva da prática em sala de aula. Reconhece-se que, para que mudanças ocorram, é preciso destinar um olhar para a sala de aula e para o professor que ali conduz as discussões sobre a língua. É essencial que haja um olhar que reconheça a necessidade e que busque por caminhos que conduzam a uma pedagogia mais humana, que respeita o falar dos alunos, que reconhece como legítima toda forma de

comunicação por meio da linguagem e que vê, portanto, maneiras para que o aluno adquira a norma culta, um dos objetivos da escola.

Ainda há muitos caminhos que precisam ser percorridos em busca da inserção da Pedagogia da Variação Linguística em sala de aula, mas foi possível perceber que a formação continuada constitui um desses caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE DIZ A TESE

O que o vento não levou

*No fim tu hás de ver que as coisas mais leves são as únicas
que o vento não conseguiu levar:*

*um estribilho antigo
um carinho no momento preciso
o folhear de um livro de poemas
o cheiro que tinha um dia o próprio vento...*

Mário Quintana

Ao compreender que a Língua Portuguesa do Brasil é heterogênea, novos caminhos precisam ser trilhados no âmbito da educação. Passa-se a reconhecer a diversidade linguística enquanto natural e o falar do aluno como uma das normas linguísticas existentes no país.

Com o aporte teórico da Sociolinguística Educacional, esta tese buscou fomentar discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, dedicando-se, especificamente, à formação continuada dos professores. Compreende-se que a formação inicial do docente merece atenção e cuidados, mas, neste trabalho, o olhar foi direcionado àquele professor que está a mais tempo em sala de aula.

A escolha pelos anos iniciais aconteceu de maneira despreziosa, quando a autora da tese teve a oportunidade de participar de um projeto de extensão, Prodocente, que tinha por intuito atualizar os conhecimentos de professores dos anos iniciais. As preocupações com o ensino de língua materna sempre se fizeram presente nas pesquisas da autora que, desde a pesquisa realizada no curso de especialização, dedica-se a questões voltadas para a sala de aula sob o olhar da Sociolinguística Educacional. Por isso, trilhar no caminho da formação continuada do professor foi motivador e desafiador.

A pesquisa-ação, assim denominada ao longo do trabalho, aconteceu em uma cidade interiorana do estado do Paraná, Centenário do Sul. Buscou-se, no percurso da pesquisa, evidenciar que a formação do professor irá impactar, de maneira positiva ou negativa, na aprendizagem do aluno, por isso, é tão importante que o docente tenha conhecimento sobre os atuais estudos na área de ensino e aprendizagem de língua materna, a fim de que possa abordar os conteúdos adequadamente.

Nas “Considerações iniciais: o que a tese tem a dizer”, apresentou-se a justificativa para um trabalho voltado à diversidade da língua desde os anos iniciais. O objetivo era fornecer subsídios teórico/práticos aos professores dessa etapa do ensino para o trabalho com a oralidade, sob o olhar da Sociolinguística Educacional. A delimitação do eixo “oralidade” resultou da análise do questionário diagnóstico e também do fato de esse eixo permear todos os anos do ensino fundamental, o que evidencia o papel do professor de ampliar os usos da modalidade oral nas diferentes situações comunicativas por meio dos diversos gêneros discursivos orais.

Quanto aos objetivos específicos, elegeram-se os seguintes: I) compreender a prática docente nos anos iniciais; II) verificar a concepção de língua adotada pelos professores; III) viabilizar aporte teórico/prático, com foco nas atividades de oralidade, sob a visão da Pedagogia da Variação Linguística. Compreendeu-se que a prática docente nos anos iniciais direciona a conclusão do processo de alfabetização até o final do primeiro ciclo escolar, assim, não há a apresentação aos alunos, nesse momento, das nomenclaturas gramaticais e as classificações pertinentes a elas. É interessante acentuar que, mesmo não sendo objetivo dos anos iniciais a abordagem gramatical, a concepção de língua apresentada pelas professoras, nas respostas aos questionários e também nas oficinas e curso realizados, constitui uma visão tradicional da gramática normativa.

Pretendia-se, com foco nas atividades de oralidade, viabilizar um aporte teórico/prático sob a visão da Pedagogia da Variação Linguística. Seguindo as orientações dos documentos oficiais, PCN e BNCC, a autora da tese selecionou o gênero discursivo oral Literatura de Cordel para conduzir as discussões sobre o ensino de língua materna, no curso de formação continuada, com ênfase no eixo oralidade. O desconhecimento a respeito do eixo oralidade e as orientações sobre

a abordagem desse eixo modificaram, novamente, os caminhos da tese, pois os informantes/participantes salientaram que não sabiam que a oralidade era uma modalidade da língua, assim como a escrita, por isso, em sala de aula acreditavam que, por meio de perguntas e respostas sobre determinado texto, ou com atividades que pediam que o aluno passasse para a norma-padrão um texto da modalidade oral, já estariam abordando a oralidade.

Outro dado interessante refere-se à correção da fala dos alunos que, de acordo com as respostas das professoras aos questionários, falam “errado” a Língua Portuguesa. A concepção de “erro” evidencia que os falares distantes da norma-padrão são estigmatizados, o que reforça a ideia de superioridade da escrita. Ávila, Nascimento e Gois (2012) reforçam que há supervalorização da escrita em na sala de aula:

[...] A supervalorização da escrita resultou no surgimento de uma visão equivocada no que diz respeito à relação entre fala e escrita, que foi orientada por uma perspectiva dicotômica, isto é, polarizada. Nessa perspectiva, a fala tem sido tomada como o lugar da informalidade, ao passo que a escrita tem sido tomada como o lugar da formalidade; a fala também é vista como o lugar da desorganização e a escrita, como o lugar da organização; a fala, como sendo o lugar do erro, sendo a escrita o lugar do acerto (ÁVILA, NASCIMENTO, GOIS, 2012, p. 38).

Diante dessas constatações, foi possível perceber o desconhecimento das professoras sobre os novos estudos que direcionam o ensino da língua, principalmente, porque elas mantêm a visão dicotômica entre fala e escrita. É preciso salientar, além disso, que a formação inicial não trouxe subsídios teórico/práticos para a abordagem das modalidades da língua (oral e escrita) e que as professoras informantes/participantes não haviam realizado, até então, um curso, nas formações continuadas, que direcionasse para o eixo “oralidade”. Assim, as perguntas da pesquisa que direcionaram esta tese auxiliaram na viabilização dos conhecimentos necessários sobre a modalidade oral da língua e a forma como esse eixo de ensino poderia ser abordado em sala de aula. Quanto às perguntas da tese, cumpre relembra-las:

O professor dos anos iniciais reconhece a heterogeneidade linguística?

Como é compreendida a abordagem da variação linguística em sala?

De que maneira ocorre o trabalho com a modalidade oral?

A formação inicial, do professor, contemplou quais concepções de linguagem? As concepções apontavam para a crença de que há uma língua “certa” e outra “errada”?

Após a análise dos dados, foi possível verificar que os professores dos anos iniciais não reconheciam que a língua era heterogênea, apesar de todas as informantes/participantes terem respondido positivamente, isso só ocorreu após a diferenciação dos termos. Quando foram questionadas sobre a abordagem da variação linguística em sala, evidenciaram o conhecimento dos diferentes falares e culturas, traços distintos entre os dialetos. Essa visão sobre a diversidade da língua é reducionista e colabora com as abordagens realizadas em muitos materiais didáticos que privilegiam apenas a variação regional.

Quanto ao trabalho com a oralidade, foi identificado que não eram contempladas as especificidades desse eixo, e a concepção de língua apresentada é sistemática e normativa, pois a maioria acreditava que há uma língua “certa” e outra “errada”. Além disso, foi por meio do curso que as professoras identificaram que a oralidade era uma modalidade da língua, antes concebiam como modalidade somente a escrita, por isso, dedicavam-se mais, no âmbito da sala de aula, aos aspectos da escrita.

Após o curso, as professoras conseguiram verificar, na prática, que é possível um novo trabalho com a oralidade, por meio dos gêneros discursivos orais, considerando os demais eixos de ensino (análise linguística/semiótica, leitura/escuta, oralidade e produção textual), porém, a visão normativa da língua permanece, afinal, é uma crença comum na sociedade que precisa de mais tempo para ser modificada. O curso não foi suficiente para essa transformação e também não possuía tal pretensão.

As professoras, em sua maioria, estão há muito tempo em sala de aula, sem tantos cursos de pós-graduação ou formação continuada na área de Língua Portuguesa, por isso, apresentaram a crença de que há uma única língua “correta”, aquela que se aproxima da norma-padrão, e de que seus alunos falam “errado”, assim como a maioria da população da cidade, por terem pouca escolaridade ou por reflexo da comunidade da qual fazem parte.

Apesar de o ciclo de ensino contemplado nesta tese, os anos iniciais, não buscar o ensino normativo da gramática, ficou evidente o posicionamento normativo das professoras, o que reflete, automaticamente, no desenvolvimento das aulas. Reitera-se que, apesar de haver professoras formadas em Letras, a visão de língua apresentada foi a mesma, normativa e dicotômica, o que pode ter relação com a formação inicial oferecida pelos cursos de Letras. O fator “tempo em sala de aula” também não interferiu nos dados da pesquisa, pois tanto as professoras que estão há mais de 30 anos, quanto as que estão há menos de 10 anos, apresentaram a mesma visão tradicional de ensino da língua.

Os documentos oficiais orientam, desde a década de 90, que é preciso abordar a variação linguística em sala de aula em todos os anos da educação básica, principalmente, porque há um público diverso nas escolas e a diversidade da língua é algo natural e comum, mas ficou evidente que ainda há certa resistência nessa abordagem.

A formação continuada e os estudos contantes sobre ensino e aprendizagem devem estar presentes na trajetória do professor, afinal, esses conhecimentos auxiliam na prática de sala de aula e contribuem para desmistificar conceitos e crenças que estão enraizados na sociedade e que têm dificultado a aprendizagem dos alunos.

Sobre as discussões da Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2005) afirma:

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando. [...] As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19).

A tese buscou, por fim, contribuir com os novos estudos sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula, sob o viés da Pedagogia da Variação Linguística, com o intuito de viabilizar um aporte teórico/prático ao professor por meio da formação continuada. A análise dos dados demonstrou que ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca de mudanças na sala de aula. O

investimento em cursos de formação continuada, visando a uma melhor formação para os profissionais da educação, principalmente, dos anos iniciais, é uma necessidade. Dessa forma, espera-se que a tese proporcione, principalmente aos acadêmicos do curso de Letras, um novo olhar para a educação em língua materna nos anos iniciais e que novas pesquisas sejam direcionadas ao trabalho do professor, com o intuito de promover mudanças no ensino de Língua Portuguesa, tendo como base e sustentação, a Pedagogia da Variação Linguística.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, maio/ago. 2008.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ALKIMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs), *Introdução a Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revistando documentos oficiais e conversando com professores. In.: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. UFG, v.7, n.2, 2007. p;109-138.
- BEM, Daryl Jay. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1973.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- 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 & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. *Lei Federal 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei Federal 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 06 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portal Ideb*. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portal Ideb*. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. *Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BUENO, Luzia. *Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo*. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação linguística. In: *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*, vol. I, São Paulo, SE/CENP. 1988, 3v. Linguagem.

CAMPOS ALMEIDA, Ana Lúcia. Reflexões sobre letramento escolar: pesquisando comunidades do Vale do Rio Verde. In: CAMPOS ALMEIDA, Ana Lúcia.; PEREIRA, C. M.; ALMEIDA, P.R.. (Org.). *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos letramentos nas tecnologias digitais, literatura e ensino*. 1 ed. Belo Horizonte: RHJ livros Ltda, 2012, v. 1, p. 103-122.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-36.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Editora Kayganguê, 2005.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Dos dialetos populares à variedade culta: A sociolinguística na escola*. Curitiba: Appris, 2011.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *Dos dialetos populares às variedades cultas: a Sociolinguística na escola*. 2.ed.atual. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes (orgs). *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonne S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonne S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. *Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de

Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In.: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editora, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KLEIMAN, Angela B., *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, William. W.; LAMBERT, Wallace. E. *Psicologia social*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LAMBERT, Wallace E. A Social Psychology of Bilingualism. In.: *Journal of social issues*. Vol. XXIII. nº2, 1967.

LEAL, Telma Ferraz.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In.: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEWIN, Kurt. *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de, *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: uma conversa com especialistas*. 1 ed., p. 47-51. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LÓPEZ MORALES, Humberto. *Sociolingüística*. 2ª ed. – Madrid: Editorial Gredos, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed., p. 19-38. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

MELO, Eliane Pimentel Camilo Barra Nova de; CASTILHO, Katlin Cristina de. Pesquisa científica: abordagens predominantes. In.: LIMA, Paulo Gomes; CHAVES, Meira. (orgs.). *Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Princípios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

NOFFKE, Susan; SOMEKH, Bridget. Pesquisa de ação. In.: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEREIRA, Liliane. *Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012, 206p.

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

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Emmanoel. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Unesp: Artmed Editora, 2004, p. 97-100.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In.: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Flávio Brandão. *A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições de ensino do Estado do Paraná*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares. *Eles fala, nois cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos*. Juiz de Fora: UFJF, 2014. 210p.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, vol. 51 n° 1: 39-79. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426>.

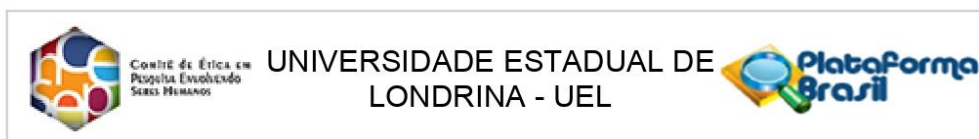
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Et alii. *Gêneros orais - conceituação e caracterização*. Olhares & Trilhas: Uberlândia, vol. 19, n. 2, jul./dez. 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WARKEN, Pedro Egídio; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A transposição didática do discurso religioso: as parábolas como objeto de ensino. *Anais*. Semana de Letras. Faccar. 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sociolinguística educacional nos anos iniciais

Pesquisador: WÉLLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85688218.0.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.107.458

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Segundo a pesquisadora, o ensino de língua materna é fundamental para que os alunos adquiram as competências das modalidades oral e escrita, por isso, o professor formador precisa estar preparado para discutir as questões relacionadas à língua e suas diversas normas. Os estudos da Sociolinguística Educacional têm se preocupado com questões relacionadas à língua e ensino e, graças a essas pesquisas, já há nos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa, a orientação para abordar em sala de aula a língua, respeitando a sua diversidade. Com base nisso, essa pesquisa, de cunho qualitativo, tem por intuito intervir, através da prática, no ensino de língua portuguesa, considerando a Pedagogia da Variação Linguística, em uma cidade interiorana do estado do Paraná. Foram selecionadas para análise 44 professoras que ministram aulas nos anos iniciais em escolas públicas. Os corpora selecionados foram: (i) questionário semiestruturado – diagnóstico, (ii) análise das oficinas ministradas sobre “Variação e Ensino”, (iii) curso de curta duração, visando à formação continuada dos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral é apresentar um projeto de intervenção no ensino de língua portuguesa, através da perspectiva da pedagogia da variação, em uma escola da cidade do estado do Paraná.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

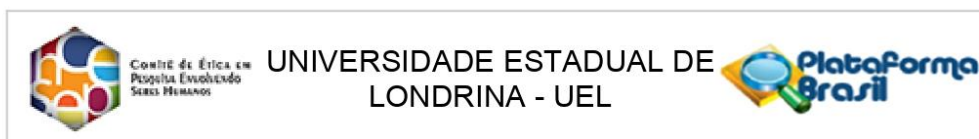
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.107.458

Objetivo Secundário:

Verificar, com base nos dados dos questionários e na participação das oficinas, a concepção de língua adotada pelas professoras. Estabelecer uma discussão, sobre formação inicial e continuada e o ensino de língua materna, enfatizando as avaliações feitas sobre os falares dos alunos; sugerir, por meio de discussões teórico-metodológicas, novos caminhos a serem seguidos, que considerem a heterogeneidade da língua e proporcionem novas oportunidades de letramento aos alunos dessa comunidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos, segundo a pesquisadora, a presente pesquisa não apresenta riscos diretos ou indiretos aos participantes, segundo a Resolução Nº 510/2016, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo em que se objetiva o trabalho direto com as professoras em um curso de formação docente, caso ocorram serão solucionados, pelo pesquisador, podendo até mesmo modificar os rumos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Benefícios:

Segundo a pesquisadora, auxiliar no trabalho docente em questões que envolvem o ensino de língua materna, especificamente, relacionadas as questões linguísticas e de letramento, trazendo questões que nortearão o trabalho do professor, pautando a discussão na concepção de língua que vê a variação como algo inerente. Estudar as variações linguísticas encontradas pelos professores considerando aquilo que é chamado de língua correta, fugindo do tradicional, sem a construção do preconceito como algo certo ou errado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos:

01. Questionários a serem aplicados;
02. Termo de consentimento livre e esclarecido, seguindo as recomendações do Comitê, estando de acordo;
03. Folha de rosto com a assinatura da pesquisadora e da Coordenadora do PPG em Estudo da

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

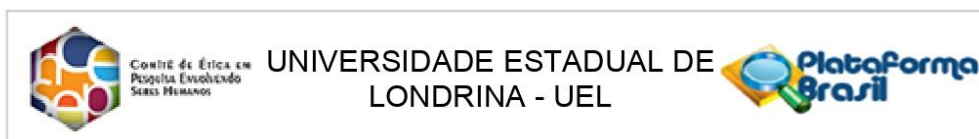
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.107.458

Linguagem;

04 Declaração de concordância assinado pela Secretária da Educação do Município de Centenário do Sul.

observação: a pesquisadora apresentou o documento faltante apontado no parecer anterior.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu as pendências indicadas no parecer anterior, ou seja, a necessidade de apresentação de documento de concordância com a realização da pesquisa expedida pelo Município de Centenário do Sul e a revisão do orçamento, descrevendo agora todas as despesas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1062586.pdf	13/12/2018 19:30:28		Aceito
Outros	declaracao.pdf	13/12/2018 19:29:59	WELLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK	Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	13/12/2018 19:29:40	WELLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	SOCIOLINGUISTICA_EDUCACIONAL_NOS_ANOS_INICIAIS.docx	13/03/2018 10:51:35	WELLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK	Aceito
Outros	Variacao_linguistica_e_ensino.pdf	13/03/2018 09:22:19	WELLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK	Aceito
Outros	Questionario_Diagnostico.docx	13/03/2018 09:21:07	WELLEM APARECIDA DE	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

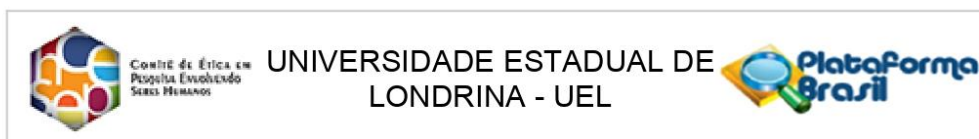
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.107.458

Outros	Questionario_Diagnostico.docx	13/03/2018 09:21:07	FREITAS SEMCZUK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.doc	13/03/2018 09:19:29	WÉLLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	13/03/2018 09:17:57	WÉLLEM APARECIDA DE FREITAS SEMCZUK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 07 de Janeiro de 2019

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455
CEP: 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS**, a ser realizada aqui em Centenário do Sul. O objetivo da pesquisa é intervir, através da prática, no ensino de língua portuguesa, através da perspectiva da pedagogia da variação. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: para coleta de dados precisarei das respostas ao questionário diagnóstico, em que traz quatro perguntas relacionadas à língua materna e a participação na oficina de “Variação e Ensino”, pois serão analisados nela a interação e o interesse com a formação dos alunos. Salientamos que os rumos da pesquisa poderão ser modificados, ao longo do trabalho, mas nos responsabilizamos em avisá-lo prontamente caso ocorram.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins de pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, tanto que nomearemos de INF1 ao INF44. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados são poder contribuir, futuramente, com as abordagens teóricas referentes aos estudos da Sociolinguística Educacional nos anos iniciais. Quanto aos riscos, por ser tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo em que se objetiva análise dos questionários e da participação na oficina de “Variação e Ensino”, são pequenos, e caso ocorram serão solucionados, pelo pesquisador, podendo até mesmo modificar os rumos da pesquisa ou cancelá-la. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos poderá me contatar: Wéllem A. de Freitas Semczuk - (43) ----- ou wellemsemczuk@gmail.com.

Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, sendo devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, _____ de _____ de 201__.


Assinatura do pesquisador

Eu, _____,
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do informante: _____

Data: _____

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS



Município de Centenário do Sul
Paço Municipal: Praça Pe. Aurélio Basso, 378 ESTADO DO PARANÁ
CNPJ 75.845.503/0001-67 - Fone (43) 3675-8000 - Fax (43) 3675-8021 - CEP 86 830-000
www.centenariodosul.pr.gov.br

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS

Centenário do Sul, 13 de Dezembro de 2018.


Ilustríssima Senhora
Prof.ª Dr.ª ALEXANDRINA APARECIDA MACIEL CARDELLI
MD. Coordenadora do CEP/UEL

SENHORA COORDENADORA:

Declaramos que nós da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, do Município de Centenário do Sul, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS", sob a responsabilidade da pesquisadora Wélem Aparecida de Freitas Semczuk, nas nossas dependências (fora do horário das aulas), tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final, sendo até no segundo semestre de 2019.

Estamos cientes que as informantes de análise da pesquisa serão professoras dos anos iniciais das escolas públicas da cidade, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



VALQUIRIA PEREIRA DE BARROS
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Formação inicial (graduação):

Pós-graduação:

Tempo de docência:

Sobre oralidade:

1. Há pessoas que falam errado a Língua Portuguesa?

sim não

2. Seus alunos falam errado?

sim não


3. Em sala de aula, o professor deve trabalhar com a oralidade em forma de correção, ou seja, com atividades que peçam que o aluno passe determinado texto para a norma-padrão da língua?

sim não

Justifique:


ANEXO 5 – PLANOS DE ENSINO

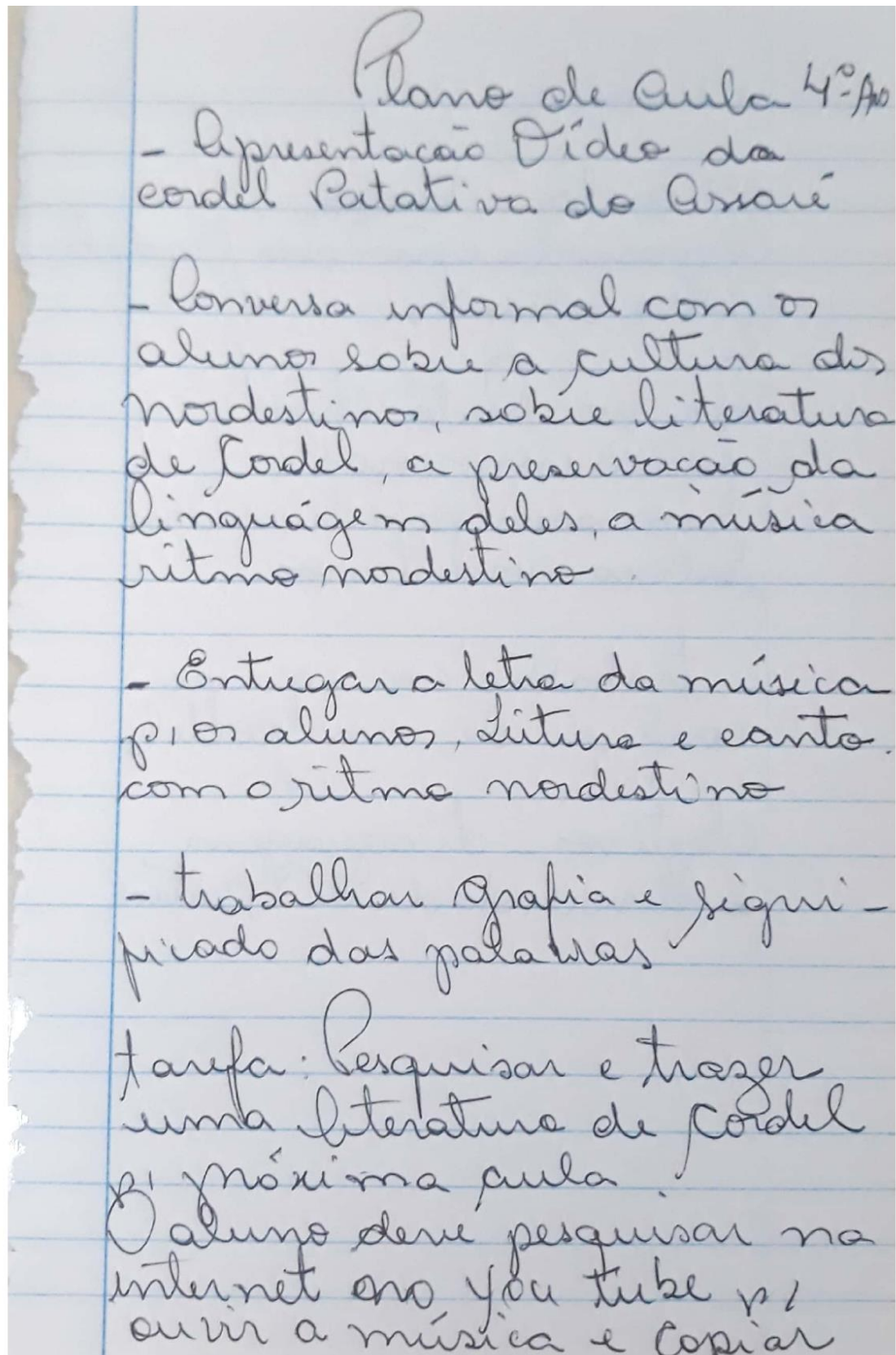
Plano de ensino 1

Centenario de Inl,
 05.02.2019 
 Serra - fura

Ling. Português - Gênero
 Literário de Cordel -
 Leitura / escrita

- levantamento ou hipótese sobre o assunto a ser trabalhado
- Leitura informativa sobre Gênero Literário Cordel, (na hora da leitura a música, visualize as variações da literatura de Cordel.

produção de texto 
 (aluno faz
 um desenho de Xilograma
 montado a sua maneira
 (mas copia o texto)
 produção final,
 ou encenação
 do cordel.

Plano de ensino 2

e ensaiar.

2ª aula - ~~trabalho~~
Apresentação do cordel
pelos alunos

Recursos: Data show -
folhas impressas -

Som com pen drive com
ritmo nordestino.

- trabalho em equipe
confecção de um cordel

Objetivo - linguagem
- diversidade de Cultural

Plano de ensino 3

- Apresentação de cordel (exemplos) explicação do que é, origem, características próprias.
- Leitura do cordel (pelo aluno)
- Mostrar o cordel através de vídeo ou áudio.
- Produção de uma literatura de cordel (amarrar um barbante para fazer o varal e colocar as produções)

Plano de ensino 4

COOPER
jovem

SESCOOP/PR
Serviço Nacional de Aprendizagem
de Cooperativistas

— / — / —

Literatura de Cordel

- ① Sondagem (com pesquisa) -
Reclamação para as ações pesquisa -
nem em casa com os pais,
avós, vizinhos, etc... internet
se alguém conhece literatura
de cordel e colher dados.
- ② Ao recolher o material
escrito e oral realizar um
debate.
- ③ Conversa informal sobre as
características do texto.
(Questionamentos)
- ④ Vídeos
- ⑤ Apresentação do texto em
folheto e música
- ⑥ Leitura e estudo sobre a
literatura
- ⑦ Produção (capa e texto)

COOPER
jovem



Plano de aula 5º Ano

Objetivo = despertar nos alunos a vontade de conhecer ^{diferentes} as formas de linguagem.

Duração - 5 dias

Conteúdo - Literatura de Cordel

metodologia -

Plano de ensino 5

Literatura de Cordel -

- Práticas da Oralidade.

• Objetivo:

Levar o aluno a:

Descobrir que os cordéis contam histórias em formas de versos e conhecer as riquezas dessa literatura.

Duração: 1 semana.

Estratégia de ensino:

- pesquisas de cordel - texto poético
- produção oral
- leitura: individual e coletiva
- trabalho em grupo. Cada grupo vai montar um cordel.

Atividades:

- 1 - Leitura e apresentação do texto.
- 2 - Produção oral.
- 3 - Pesquisa na internet e as que os pais já possuem.
- 4 - Avaliação será avaliados dos seguintes itens:
participação de todos nos componentes oral no trabalho apresentado.

- Participação de todos os grupos apresentados e as características de cada equipe.

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO INICIAL E AVALIATIVO

Questionário inicial**Sobre oralidade:**

1. Há pessoas que falam errado a Língua Portuguesa?

sim não

2. Seus alunos falam errado?

sim não

3. Em sala de aula, o professor deve trabalhar com a oralidade em forma de correção, ou seja, com atividades que peçam que o aluno passe determinado texto para a norma-padrão da língua?

sim não

Questionário avaliativo**Sobre oralidade:**

1. Há pessoas que falam errado a Língua Portuguesa?

sim não

2. Seus alunos falam errado?

sim não

3. Em sala de aula, o professor deve trabalhar com a oralidade em forma de correção, ou seja, com atividades que peçam que o aluno passe determinado texto para a norma-padrão da língua?

sim não

Sobre o curso e o assunto discutido:

1. A temática do curso foi importante para a sua prática em sala de aula?

sim não

2. Você tinha conhecimento sobre o assunto abordado no curso?

sim não

3. O conteúdo é adequado para turmas do ensino fundamental I?

sim não

4. Você considera importante realizar cursos de formação continuada?

sim não

Explique:

Sobre a sua prática em sala de aula antes e pós curso:

1. Sua prática já contemplava a abordagem da oralidade em sala de aula?

sim não

2. Você já teve dificuldades em trabalhar com a oralidade?

sim não

Explique:

3. Já verificou em sala de aula preconceito sobre falares diferentes?

sim não

4. Você considera que abordar a oralidade dificulta a aprendizagem do aluno quanto à norma culta da língua?

sim não

Explique:

5. Pós curso, você considera que é possível trabalhar com a oralidade de maneira diferente em sala de aula?

sim não

6. Sua visão sobre a abordagem da oralidade foi modificada?

sim não

Explique:
