



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL**

DARKYANA FRANCISCA IBIAPINA

**SABERES (SÓCIO)LINGUÍSTICOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-
COLABORATIVO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Teresina
2023

DARKYANA FRANCISCA IBIAPINA

**SABERES (SÓCIO)LINGUÍSTICOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-
COLABORATIVO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística.

Linha de Pesquisa: Variação/diversidade linguística, Oralidade e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

Teresina
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

I12s Ibiapina, Darkyana Francisca.
Saberes (sócio)linguísticos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio : um estudo etnográfico-colaborativo à luz da sociolinguística educacional / Darkyana Francisca Ibiapina. -- 2023. 259 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina, 2023.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa”.

1. Saberes sociolinguísticos. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Sociolinguística. 4. Educacional. 5. Etnografia Colaborativa. 6. Competência comunicativa. I. Costa, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. II. Título.

CDD 410

DARKYANA FRANCISCA IBIAPINA

**SABERES (SÓCIO)LINGUÍSTICOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-
COLABORATIVO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras, área Linguística, da
Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Orientadora: Profa. Dra. Catarina de Sena
Sirqueira Mendes da Costa.

Aprovada em ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa – UFPI
(Presidente-Orientadora)

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo – UnB
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco – UFPR
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI
(Examinadora interna)

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI
(Examinador interno)

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
(Suplente)

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me apoiaram, incondicionalmente. Ao meu pai, Francisco Dailton (in memoriam), homem batalhador e otimista, que sempre me incentivou a nunca desistir, a quem não posso mais tocar e a quem amarei por toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Considero indispensável e necessário o ato de agradecer por tudo que se realiza em nossa vida.

Primeiramente, agradeço a Deus, em quem encontro forças diante de todos os obstáculos, que me conduz e me carrega pelos braços. Como nos ensina o livro sagrado, “O Senhor é meu pastor e nada me faltará.” (SALMOS, 23, 1-2).

A toda a minha família, especialmente, à minha avozinha, Dona Idelsuita, e à minha mãe, Dona Elisa, que sempre me incentivou a prosseguir nos estudos e cuidou com muito carinho das netas na minha ausência. Obrigada, mãezinha!

A minha irmã, Deyane, pela paciência, dedicação e companheirismo diários.

As minhas queridas filhas, Darkyelle e Dianaelen, que sempre me enchem de alegria, determinação e coragem.

Ao Júnior, companheiro amado, pela cumplicidade e espera paciente.

Às queridas tias, tios, primas e primos, pela torcida e apoio de sempre.

A minha cunhada Hilda Bandeira, professora da UFPI, que sempre esteve disposta a ler a tese, conversando comigo sobre ela, e que sempre me disponibilizou materiais de leitura, me oferecendo uma opinião bem formada sobre o assunto.

A todos os meus professores do PPGeL, em especial, à minha orientadora, Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, por ser modelo de simplicidade, compreensão, dedicação e por acreditar que era possível a realização deste trabalho, proporcionando-me o suporte necessário, por meio materiais, leituras e ricas discussões teóricas e metodológicas.

Às amizades construídas no doutorado, as quais levamos para a vida fora da UFPI: ao Thiago e à Lafity, por tantos momentos agradáveis, e a todos os amigos da turma, pelas trocas de experiências que me permitiram tantos aprendizados.

Aos colegas de trabalho do IFPI e da FACAPI, que sempre me incentivaram e me auxiliaram para que este sonho se concretizasse: Antônio, Ana, Marcelo, Elizângela, Gilmar, Mara, Adriana Cunha, Erisvaldo, Reinaldo, Danilo, obrigada por tudo!

À Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC) e ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFPI), pelos afastamentos concedidos para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos professores, especialmente, às colaboradoras da pesquisa, coordenadores, diretores e alunos, da Escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes foram fundamentais para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese resulta de uma investigação sobre os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, os quais são construídos no processo de formação inicial e contínua, no fazer pedagógico e nas experiências cotidianas com alunos e demais colegas de profissão. Diante dessa temática, delineou-se alguns questionamentos sobre como os saberes (sócio)linguísticos construídos pelos professores são vivenciados em sala de aula, tendo como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A partir desses questionamentos, propôs-se a seguinte questão norteadora: qual a relação entre os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa e a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, considerando o contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio? De modo geral, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar a relação entre os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no contexto da BNCC. Para tanto, o trabalho fundamentou-se em estudos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2017), Hymes (1972a, 1972b,), Faraco (2008, 2015), Erickson (1988, 1990), Gumperz (1972, 1982), Costa (2012, 2016), Vieira (2017, 2019) e outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo etnográfico-colaborativo, ancorada em teorias da Sociolinguística. As interações percebidas por meio da etnografia possibilitaram a compreensão de que toda prática pedagógica precisa ser perpassada por um compromisso social de respeito às origens dos alunos, o que implica conhecer a realidade social, cultural e linguística dos grupos de que fazem parte. Daí evidencia-se que desenvolver a competência comunicativa dos alunos requer dos professores muito mais do que dominar um conjunto de saberes técnicos e conceituais, exigindo, sobretudo, consciência e convicção do que fazer com os saberes que possuem, para definirem até que ponto eles se constituem em possibilidade de alcançar determinados objetivos. Desse modo, o que não é possibilidade pode ser transformado para vir a ser, em um processo de pesquisa, de vivência e de reflexão constante sobre a complexidade do ato de ensinar e de aprender a língua em uso e sobre os saberes constituídos nesse processo. Os resultados da pesquisa permitiram compreender também que os saberes (sócio)linguísticos docentes são indissociáveis dos contextos sociais, históricos e culturais em que foram produzidos, pois é nesses contextos que se dão: 1) o processo de formação docente, 2) a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e 3) o desejo de responder adequadamente às exigências sociais e de favorecer às condições de desenvolvimento linguístico dos alunos. Tudo isso promove as condições para a construção desses saberes, tipologicamente identificados neste estudo, considerando a base teórica adotada, da seguinte forma: saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, saberes estratégicos e interacionais, e saberes conceituais e experienciais. Ademais, conclui-se que tais saberes refletem a necessidade de aprofundamento e de conhecimentos sociolinguísticos na formação inicial e contínua, bem como de formação e de informação sobre as políticas linguísticas implementadas no país e diretamente relacionadas ao currículo escolar, além de participação efetiva na construção dessas políticas.

Palavras-chave: saberes sociolinguísticos; ensino de Língua Portuguesa; Sociolinguística Educacional; Etnografia Colaborativa; competência comunicativa.

ABSTRACT

This thesis is the result of a investigation on the (social)linguistics of High School Portuguese language teachers knowledge, which are built in the process of initial and continuous training, at the pedagogical work an in the daily experiences with students and other teachers. Before this theme, some questions on how social linguistics knowledge built by teachers are experienced on classroom, aiming the development of student communicative competence were delimited. From these questions, the following guide question was proposed: Which is the relation among the social linguistics knowledge of Portuguese teachers and the widening of communicative competence of high school students, taking into consideration the implementation of National Common Curricular Base (BNCC) – High School? Generally, the objective of research consisted analyzing the relation among the social linguistics knowledge of Portuguese teachers and the widening of communicative competence of high school students and the implementation of National Common Curricular Base (BNCC). For that, the work was grounded in studies of Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2017), Hymes (1972a, 1972b.), Faraco (2008, 2015), Erickson (1988, 1990), Gumperz (1972, 1982), Costa (2012, 2016), Vieira (2017, 2019) among others. It is a qualitative research, of ethnographic-collaborative type, grounded in theories of Sociolinguistics. The interaction perceived by ethnography allowed the understanding that all pedagogical practice must be permeated by a social compromise of respect of students origins, what implies knowing the social, cultural and linguistics reality of groups that they made part of. Hence, is evidenced that developing the communicative competence of students requires from teachers much more than master a set of technical and conceptual knowledge, demanding, above all, awareness and conviction of what to do with the knowledge they possess, to define to what extent they constitute the possibility of achieving certain objectives. In this way, what is not a possibility can be transformed to become one, in a process of research, experience and constant reflection on the complexity of the act of teaching and learning the language in use and on the knowledge constituted in this process. The research results also allowed us to understand that teachers' (social)linguistic knowledge is inseparable from the social, historical and cultural contexts in which they were produced, since it is in these contexts that: 1) the teacher training process takes place, 2) the understanding of the process of teaching and learning of the Portuguese language and 3) the desire to adequately respond to social demands and to favor the conditions for the linguistic development of students. All this promotes the conditions for this knowledge to be built, typologically identified in this study, considering the theoretical basis adopted, as follows: knowledge required by the school system and culture, strategic and interactional knowledge, and conceptual and experiential knowledge. In addition, it is concluded that such knowledge reflects the need for deepening and sociolinguistic knowledge in initial and continuous training, as well as training and information on language policies implemented in the country and directly related to the school curriculum, in addition to effective participation in the construction of these policies.

Keywords: sociolinguistic knowledge; Portuguese language teaching; Educational Sociolinguistics; Collaborative Ethnography; communicative competence.

RESUMEN

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre los saberes (socio)lingüísticos de los profesores de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Media, que se construyen en el proceso de formación inicial y continua, en el trabajo pedagógico y en las experiencias cotidianas con los estudiantes y otros colegas profesionales. Frente a este tema, se esbozaron algunas preguntas sobre cómo los saberes (socio)lingüísticos construidos por los profesores son vivenciados en el aula de clase, teniendo como objetivo el desarrollo de competencia comunicativa de los estudiantes. A partir de estos cuestionamientos, se propuso la siguiente pregunta orientadora: ¿cuál es la relación entre los saberes (socio)lingüísticos de los profesores de Lengua Portuguesa y la expansión de la competencia comunicativa de los estudiantes de la Enseñanza Media, considerando el contexto de implementación de la Base Nacional Curricular Común (BNCC) – Enseñanza Media? En general, el objetivo de la investigación fue analizar la relación entre el conocimiento (socio)lingüístico de profesores de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Media y la expansión de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el contexto de la BNCC. Por lo tanto, el trabajo se basó en estudios de Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2017), Hymes (1972a, 1972b), Faraco (2008, 2015), Erickson (1988, 1990), Gumperz (1972, 1982), Costa (2012, 2016), Vieira (2017, 2019) y otros. La investigación es de naturaleza cualitativa, del tipo etnográfico-colaborativo, anclada en teorías de la Sociolingüística. Las interacciones percibidas a través de la etnografía permitieron comprender que toda práctica pedagógica necesita estar permeada por un compromiso social de respeto a los orígenes de los estudiantes, lo que implica conocer la realidad social, cultural y lingüística de los grupos a los que pertenecen. De ahí se evidencia que el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes exige de los docentes mucho más que dominar un conjunto de conocimientos técnicos y conceptuales, exigiendo, sobre todo, conciencia y convicción de qué hacer con los conocimientos que poseen, para definir en qué medida ellos se constituyen en posibilidad de lograr determinados objetivos. De esta manera, lo que no es una posibilidad puede transformarse en una, en un proceso de investigación, experiencia y reflexión constante sobre la complejidad del acto de enseñar y aprender la lengua en uso y sobre los saberes constituidos en este proceso. Los resultados de la investigación permitieron comprender que los saberes (socio)lingüísticos de los docentes son inseparables de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se produjeron, ya que es en estos contextos que se desarrollan 1) el proceso de formación docente, 2) la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa y 3) el deseo de responder adecuadamente a las exigencias sociales y favorecer las condiciones para el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Todo eso promueve las condiciones para la construcción de esos saberes, tipológicamente identificados en este estudio, considerando la base teórica adoptada, así: saberes requeridos por el sistema y por la cultura escolar, saberes estratégicos y de interacción, y saberes conceptuales y experienciales. Además, se concluye que tales conocimientos reflejan la necesidad de profundización y conocimientos sociolingüísticos en la formación inicial y continua, así como de formación e información sobre las políticas lingüísticas implementadas en el país y directamente relacionadas con el currículo escolar, además de la participación efectiva en la construcción de estas políticas.

Palabras claves: saberes sociolingüísticos; enseñanza de Lengua Portuguesa; Sociolingüística Educativa; Etnografía Colaborativa; competencia comunicativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa político do estado do Piauí.....	120
Figura 2 – Mapa político do município de Campo Maior.....	120
Figura 3 – Recorte do mapa político do estado do Piauí.....	123
Figura 4 – Fachada externa da escola.....	126
Figura 5 – Igreja de Nossa Senhora de Lourdes e pátio aberto que separa os dois blocos.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição profissional das interlocutoras da pesquisa.....	136
Quadro 2 – Temáticas discutidas durante as sessões de diálogos e referencial teórico utilizado.....	195

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPI	Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia
NURC	Norma Linguística Urbana Culta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SÉCULO XIX À SOCIOLINGUÍSTICA: REFLEXOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	26
2.1	Reflexões iniciais	26
2.2	A importância dos estudos linguísticos do século XIX para o surgimento da Linguística Moderna	28
2.3	Emergência da Sociolinguística como ciência interdisciplinar.....	31
2.4	Saberes da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional necessários ao aparato teórico do professor de Língua Portuguesa.....	36
2.4.1	A noção de competência comunicativa e sua importância para o ensino de língua portuguesa.....	38
2.4.2	A variação/diversidade linguística e o fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.....	50
2.4.3	Interação em sala de aula e oralidade/letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos.....	68
3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	79
3.1	Reflexões iniciais	79
3.2	Compreendendo a BNCC e seu contexto de produção	80
3.3	O ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio	86
4	PERCURSO METODOLÓGICO	97
4.1	A pesquisa qualitativa interpretativista	98
4.2	A pesquisa etnográfica	100
4.3	Pesquisa etnográfica colaborativa.....	102
4.4	Procedimentos de coleta e elaboração dos dados.....	104
4.4.1	Observação participante	106
4.4.2	Entrevista semiestruturada.....	110
4.4.3	Registro em diário de campo	111
4.4.4	Sessões de diálogos colaborativos.....	112
4.5	Procedimentos de análise dos dados	113
4.5.1	Categorias de análise.....	116
4.6	O contexto de realização da pesquisa - a cidade e a escola.....	118
4.6.1	A cidade de Campo Maior – PI	119
4.6.2	O bairro Nossa Senhora de Lourdes	124
4.6.3	O ambiente da pesquisa – Escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes	126
4.6.3.1	Aspectos físicos da Escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes.....	130

4.6.3.2 Aspectos humanos e organizacionais da escola.....	132
4.7 As interlocutoras/colaboradoras da pesquisa.....	132
5 INTERPRETANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E TECENDO DIÁLOGOS COLABORATIVOS COM AS INTERLOCUTORAS	137
5.1 Reflexões iniciais	137
5.2 Categoria 1 – O contexto de atuação das docentes e suas concepções sobre linguagem e ensino de língua	137
5.3 Categoria 2 – O desenvolvimento dos processos interacionais, da oralidade e dos letramentos em sala de aula.	155
5.4 Categoria 3 – O tratamento da variação linguística e do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.	173
5.5 Categoria 4 – Os saberes (sócio) linguísticos das docentes que possibilitam promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos	193
5.5.1 Primeira sessão de diálogos colaborativos	199
5.5.2 Segunda sessão de diálogos colaborativos	205
5.5.3 Terceira sessão de diálogos colaborativos.....	212
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS.....	236
APÊNDICE A – Autorização enviada à diretora da escola.....	250
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado às docentes colaboradoras da pesquisa.....	251
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista aplicada à diretora da escola.....	256
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista aplicada à coordenadora da escola.....	257
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista aplicada às professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	258
ANEXO A – Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil.....	259

1 INTRODUÇÃO

[...] Uma língua é sobretudo um produto social e cultural
e como tal deve ser entendida...
É peculiarmente importante que os linguistas,
que são frequentemente acusados - e justamente acusados -
de falhar em olhar mais além de sua matéria de estudo,
tornem-se mais conscientes do que a sua ciência pode significar
para a interpretação da conduta humana em geral.
Edward Sapir (1929)

A sociedade vem se transformando aceleradamente e, como consequência, observa-se o aumento das exigências e dos desafios impostos à escola e aos professores em função das demandas de uma sociedade que utiliza cada vez mais múltiplas formas de comunicação, exigindo que o ensino seja repensado continuamente. Nesse contexto, vê-se a necessidade de a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa ser reorientada para a integração e o desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade e escrita e análise linguística, sem desconsiderar a realidade social, cultural e linguística dos alunos.

Nesse processo, ter competência para ensinar requer muito mais do que seguir instruções dadas por outrem, sendo necessário, sobretudo, transformar informações em conhecimentos, pois pensamento, compreensão e ação constituem fatores de desenvolvimento pessoal, social e profissional. (BANDEIRA, 2016). Esses requisitos nos levam a pensar o quanto os conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos que subsidiam a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, o modo como a língua se torna objeto de ensino na escola, os objetivos de ensino de língua e ainda a concepção que se tem de linguagem são fatores decisivos para um “ensino de língua produtivo”¹, em que a língua mesma seja objeto de estudo.

Assim, considerando a importância que assumem a oralidade e a escrita em nossa sociedade, bem como toda a complexidade linguística, comunicativa e interacional da língua que utilizamos, compreendemos que a prática pedagógica constitui desafio constante, especialmente, quando pretendemos torná-la objeto de pesquisa. Em nossos estudos anteriores sobre a relação entre o fazer pedagógico e a ampliação da competência comunicativa dos alunos no Ensino Fundamental, observamos que as concepções e as crenças dos professores que se

¹ De acordo com Travaglia (2002), o ensino produtivo visa a ensinar novas habilidades linguísticas. Nessa perspectiva, não se pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas ampliar-lhe os recursos linguísticos, de modo que reconheça as potencialidades de sua língua e as mobilize de acordo com suas necessidades.

manifestam nas ações, nas posturas e nas práticas cotidianas da sala de aula podem ou não possibilitar a ampliação das habilidades comunicativas dos alunos. (IBIAPINA, 2011).

Nesse estudo, observamos também que, à medida que os alunos avançam de ano/série, os professores dedicam maior tempo das aulas aos aspectos estruturais da língua, privilegiando uma abordagem prescritiva de gramática em que estão ausentes os contextos efetivos de comunicação. Ademais, preocupam-se menos com o desenvolvimento da oralidade, desconsiderando ainda a necessidade de se abordar o fenômeno da variação linguística de forma mais sistemática e vinculada aos aspectos gramaticais, mesmo reconhecendo que o preconceito linguístico deve ser combatido. (IBIAPINA, 2011). A partir desses resultados, alguns questionamentos passaram a nos inquietar, tais como: os saberes (sócio)linguísticos construídos pelos professores se fundamentam nos conhecimentos da Sociolinguística? Esses saberes são vivenciados em sala de aula, tendo como objetivo a ampliação da competência comunicativa dos alunos?

Diante desses questionamentos, orientados para tornar o ensino de língua mais produtivo, como estudiosa ávida por continuar a desenvolver, em nível de doutorado, a pesquisa já realizada no mestrado², voltada para o ensino de língua portuguesa, intentávamos compreender e sistematizar teoricamente de que forma os saberes ou conhecimentos (sócio)linguísticos produzidos pelos docentes subsidiam suas ações em sala de aula, por isso passamos a aprofundar nossas leituras a respeito dessa temática. Foi, pois, a partir dessas reflexões e de nossa inquietação como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio que o objeto de pesquisa emergiu para nós. Ademais, também atuamos com estudantes dessa modalidade, na condição de membra da Coordenação Pedagógica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - *Campus* Campo Maior. Nessa tarefa de apoio ao trabalho docente, buscamos conhecer e entender melhor nosso campo de trabalho, tarefa que nos instiga a compreender a importância dos saberes sociolinguísticos e sua contribuição para a transformação da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa de forma a possibilitar aos alunos a ampliação da competência comunicativa oral e escrita.

Ressaltamos que tomamos os termos “saberes e conhecimentos” como sinônimos, pois, embora Pimenta (2005), ao tratar dos saberes da docência, os diferencie, explicando que os saberes docentes se compõem de experiência, conhecimento e saberes pedagógicos, Gauthier *et al.* (1998) utilizam-nos como intercambiáveis, enquanto Garcia (1994) faz uso do termo

² Nossa dissertação de Mestrado em Letras, defendida em 2011, na Universidade Federal do Piauí, teve como objetivo analisar a relação entre a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e a competência comunicativa dos alunos do Ensino Fundamental (nível II), em uma escola pública de ensino.

“conhecimento” para se referir a áreas do saber pedagógico (conhecimentos básicos e conceituais), a áreas do saber-fazer (conhecimentos de esquemas práticos de ensino), bem como ao saber porquê (conhecimento de justificativa da prática). Ademais, entendemos que os saberes (sócio)linguísticos vão além dos conhecimentos técnicos da área, pois incluem saberes advindos da vida social e da experiência docente como professor de língua materna, por isso entendemos que são construídos e não simplesmente adquiridos no processo de formação inicial e contínua.

Acreditamos que, além da formação acadêmica e da própria vivência em sala de aula, outros fatores interferem no processo de construção de saberes pelo qual passa o docente ao longo de sua trajetória profissional, como esclarecem Almeida e Silva e Petroni (2011), destacando-se a existência ou não de programas de capacitação profissional na rede de ensino onde o professor atua, as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nesses programas, a coerência entre os materiais didáticos oferecidos e a proposta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa atual. Tudo isso pode influenciar a qualificação desse profissional.

Além do processo formativo, consideramos ainda as dificuldades que resultam das relações e das mudanças sociais que estão fora do alcance da escola e dos professores, ou seja, se relacionam a problemas estruturais enfrentados pelas comunidades, conforme aponta Hymes (1972b, p. XII): “Muitas das coisas que são necessárias requerem mudanças na alocação de recursos, por um lado, e nas atitudes e práticas da comunidade, por outro, e só podem mudar à medida que essas coisas mudam.” Isso significa que o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos não depende somente de voltar a atenção para os conhecimentos acerca da estrutura linguística, mas, sobretudo, para a linguagem no contexto social, embora, na maioria das salas de aula, ainda predomine a preocupação com os aspectos estruturais da língua em detrimento do modo como a linguagem é usada pelos falantes. Ao que parece, ainda temos uma formação visivelmente voltada para ensinar os alunos mais sobre a estrutura da língua, diga-se regras do sistema, do que sobre o seu funcionamento e como usá-la adequadamente nas diferentes situações comunicativas da vida social. (HYMES, 1972b).

Em seus estudos acerca do ensino de língua, pesquisadores como Faraco (2008, 2015), Cyranka (2015) e Bagno (2015) atestam que, no Brasil, se apresenta um cenário com problemas de várias ordens, com destaque para o fato de que os professores, muitas vezes, usam e valorizam uma variedade de língua que os alunos não compreendem, e vice-versa, tendo ainda dificuldade em definir quais saberes gramaticais devem ser efetivamente ensinados. Além de não considerarem as práticas sociais de letramento dos alunos, não abrem espaço para a manifestação da fala, portanto só os professores têm sempre o direito à palavra, sem incentivar

a interlocução, e ainda demonstram não conhecer a realidade econômica, social e cultural dos grupos sociais a que pertencem os alunos. Esses aspectos prejudicam gravemente a interação em sala de aula, condição essencial para que os aprendizes participem efetivamente das situações comunicativas e enriqueçam suas experiências com a língua.

No estado do Piauí, a realidade do ensino de língua não é diferente da que se apresenta no restante do país e, embora haja estudos nesse sentido, estes ainda são poucos, com realização principalmente na capital, Teresina, a exemplo das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tal fato direcionou nosso olhar para a necessidade de realização de pesquisa em outros municípios do estado, realizando-se este estudo na cidade de Campo Maior, onde atualmente sou professora da rede estadual de ensino.

Assim, diante de reflexões surgidas no decorrer de nossa experiência como docente em turmas de Ensino Médio de escolas públicas e de nossa imersão no contexto da pesquisa desde o estudo de mestrado sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil ou sobre “ensino do português brasileiro como língua materna” (CASTILHO, 2010, p. 97), delineamos a seguinte questão norteadora: qual a relação entre os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa e a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, considerando o contexto de implementação da BNCC (Ensino Médio)?

Essa questão nos levou a outros questionamentos mais específicos, os quais buscamos responder no decurso da pesquisa, como seguem: qual o perfil histórico, social, cultural e linguístico dos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de Campo Maior? Que concepções de ensino de Língua Portuguesa esses professores construíram no seu processo de formação inicial e contínua? Quais conhecimentos sociolinguísticos subsidiam sua prática pedagógica no Ensino Médio? Como os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa construídos ao longo de seu processo de formação inicial e contínua e que perpassam seu fazer pedagógico contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, no contexto de implementação da BNCC?

Partindo dessas questões norteadoras, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a relação entre os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio.

Para o alcance desse objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar o perfil histórico, sociocultural e linguístico dos professores de Língua Portuguesa

do Ensino Médio do município de Campo Maior-PI; 2) Descrever o contexto histórico, social e cultural de atuação desses professores; 3) Interpretar as concepções de ensino de língua portuguesa e de linguagem que subjazem às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio; 4) Caracterizar os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa e sua relação com a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, no contexto de implementação BNCC.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, nos embasamos nos estudos da Sociolinguística e, mais especificamente, nos da Sociolinguística Educacional³, área que tem oferecido grandes contribuições aos professores de língua materna para que construam uma prática pedagógica consciente de seu papel no processo de ampliação da competência comunicativa dos alunos, o que passa, necessariamente, pela consciência de saber abordar o seguinte: a) a oralidade e a escrita intermediada pelos gêneros discursivos; b) o fenômeno da variação e da mudança linguística; c) o fenômeno gramatical, além de outras questões importantes, tratadas em nossa revisão de literatura.

Autores como Labov (1972), Gumpers (2013 [1981], 1982), Hymes (1972a, 1972b) são nomes de destaque na perspectiva sociolinguística, com contribuições sobre o papel e a função da língua no contexto social em geral e/ou na escola, as quais possibilitaram a compreensão da relação da língua com a sociedade e a cultura no Brasil. Além deles, Erickson (1987, 1988, 1990), Saville-Troike (1982) e Cazden (1988), ligados à Etnografia da Comunicação, voltaram suas pesquisas para o campo educacional, principalmente para a interação entre alunos e professores em sala de aula. Dentre os estudiosos da Sociolinguística no Brasil, especialmente os que se preocupam com os problemas educacionais, destacamos Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2017), Bortoni-Ricardo e Rocha (2020), Cyranka (2015), Costa (2004, 2012, 2014, 2016), Vieira (2017, 2019), Martins, Vieira e Tavares (2020), Vieira e Freire (2020), Faraco (2008, 2015, 2017), entre outros, que fundamentaram teoricamente nosso trabalho.

No Brasil, a Sociolinguística Educacional tem Bortoni-Ricardo como principal representante. Segundo essa autora, trata-se de um campo de estudos voltado para “o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho mais efetivas”. (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158).

Para essa corrente da Sociolinguística, o papel que o professor desenvolve no ensino de língua está relacionado à forma como ele concebe a linguagem, sendo necessário que ela seja vista como um importante instrumento capaz de ampliar as competências linguísticas dos

³ Bortoni-Ricardo (2017, p. 167) considera a Sociolinguística Educacional “como uma macroárea comprometida com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares”.

alunos e de favorecer a formação de cidadãos capazes de lutar pela sua liberdade, muitas vezes suprimida por uma ideologia dominante. (FARACO, 2015). Entende-se, assim, que os conhecimentos que os professores utilizam em sua prática pedagógica, bem como a abordagem de língua que fundamenta essa prática podem proporcionar condições para se avançar em favor de um ensino de língua portuguesa mais eficaz.

Neste estudo, o que denominamos de saberes (sócio)linguísticos constitui-se de um conjunto de conhecimentos que vão sendo construídos pelos professores ao longo da sua formação inicial e contínua e de toda sua experiência docente, ou seja, são aqueles conhecimentos que os professores produzem em sua prática pedagógica diária, num processo permanente de reflexão sobre e nessa prática, mediatizada também pelas práticas de outros colegas, pelas leituras e pelo desenvolvimento de pesquisas a respeito da própria prática. Desse modo, quando esses saberes se fundamentam nas teorias sociolinguísticas, os professores se apropriam de noções sobre competência comunicativa, oralidade e letramento, gramática, norma culta, norma-padrão, variação/diversidade linguística, desenvolvimento de processos interacionais e, ainda, sobre atitudes e posturas sociolinguísticas, dentre outras, de forma a conseguirem mobilizá-las em sua prática pedagógica, tornando-se menos prescritivos em relação aos fatos linguísticos.

Com base no exposto, delineamos a seguinte asserção: os saberes (sócio)linguísticos construídos pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e compartilhados no contexto da etnografia colaborativa podem oferecer subsídios teóricos que possibilitem promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Esses saberes constituem nossa principal tese neste trabalho, cuja pressuposição é a de que, por meio da etnografia colaborativa, é possível conjugar esforços teóricos no sentido de possibilitar ao professor a reflexão sobre sua prática, suas crenças e suas concepções acerca do ensino de língua, buscando promover a conscientização de que a ampliação da competência comunicativa dos alunos está diretamente relacionada a uma prática fundamentada nos princípios e preceitos da teoria sociolinguística, com fundamento nos estudos que visam mais explicar como a linguagem é usada pelos falantes em seu contexto social do que naqueles que dão primazia ao estudo das estruturas linguísticas dissociadas desse contexto.

Neste estudo consideramos as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, por fazer parte da política linguística brasileira e por se tratar de um documento oficial de caráter normativo que serve de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados e municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares,

mesmo considerando-se que as prescrições da Base ainda estão em fase de implementação no âmbito escolar. Por ter sido aprovada e homologada em 2018, o período de implementação da BNCC nas escolas coincide com o momento em que estávamos produzimos os dados desta pesquisa, o que se justifica como um fator relevante para que esse documento seja considerado em nossos estudos. Ademais, no texto da Base está exposto que sua elaboração se identifica com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017), ou seja, tem valor de lei. Apesar disso, em nosso estudo, lançamos um olhar crítico e avaliativo para as determinações relativas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (BRASIL, 2018) e como elas podem interferir nas atividades linguísticas realizadas em sala de aula.

Chegamos a essa delimitação a partir da compreensão da importância que a Sociolinguística Educacional tem assumido ao se voltar para as questões educacionais, considerando sua proposição de ser uma teoria da aprendizagem fundamentada na interação verbal em sala de aula e de utilizar-se de uma metodologia essencialmente qualitativa e interpretativista. (BORTONI-RICARDO, 2008, 2017).

Além do exposto, justificamos ainda que o nosso contexto de trabalho, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, foi o fator preponderante para a escolha desta tese, pois, observando essa realidade, sentimos a necessidade de investigar: a) que conhecimentos sociolinguísticos são utilizados pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio; b) como tais conhecimentos contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa pelos alunos, considerando de forma crítica e avaliativa o que está preconizado na BNCC.

A escolha desse campo empírico para nossa investigação também se justifica pela nossa participação como professora formadora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na UFPI, no período de 2011 a 2018, em disciplinas como Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado. Nessa trajetória, sentimos necessidade de investigar como os conhecimentos sociolinguísticos trabalhados nessas disciplinas, no âmbito dos cursos de Letras/Português, estão sendo utilizados pelos professores em suas aulas e de que forma contribuem para proporcionar aos alunos o desenvolvimento da oralidade e da escrita, no contexto de implementação da BNCC para o Ensino Médio.

Ademais, este estudo nos traz a possibilidade de contribuir com os professores envolvidos e com nossa própria prática na Educação Básica, já que, por meio da etnografia colaborativa, refletimos sobre as práticas linguísticas escolares efetivamente realizadas no Ensino Médio, construindo, de forma conjunta, um novo aprendizado. Convém ressaltar que,

na trajetória do educador, é fundamental desenvolver pesquisas em áreas de seu interesse como meta de crescimento pessoal e profissional, sendo essa a vertente inicial de qualquer pesquisa, principalmente, pela necessidade de a sociedade avançar na construção do conhecimento científico.

No decurso deste trabalho, apesar de observarmos a existência de um número considerável de estudos realizados à luz da Sociolinguística Educacional, ainda percebemos a necessidade de se realizarem reflexões fundamentadas em resultados científicos atentas à multifacetada realidade sociolinguística brasileira, para possibilitar aos professores de Língua Portuguesa a construção de uma prática pedagógica consciente de seu papel de ampliação da competência comunicativa de seus alunos. Como destacam Martins, Vieira e Tavares (2020, p. 34), é necessário conhecer as práticas escolares, os recursos didáticos adotados, “para que se possa investir na elaboração de propostas pedagógicas, que configuram práticas sociolinguisticamente fundamentadas.”

Para identificarmos o estado dessas produções no Brasil, realizamos uma busca por trabalhos que tratassem da nossa temática, com levantamento dos títulos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de palavras-chave de nossa pesquisa. Desse modo, encontramos 281 teses que apresentavam relação com a temática, defendidas entre 2011 e 2019, anos que coincidem, respectivamente, com o ano de conclusão de nosso curso de mestrado e o ano de nosso ingresso no curso de doutorado. A quantidade expressiva dos trabalhos mostra a pluralidade de cruzamentos com a temática, por conseguinte, vimos a necessidade de refinar a busca, em virtude da intenção de a pesquisa estar centrada na área de Linguística e na subárea de Sociolinguística. Desse modo, selecionamos apenas 9 trabalhos para fazermos a leitura dos resumos e/ou do trabalho completo, a fim de observarmos se apresentavam referenciais teórico e metodológico convergentes com os de nosso estudo. Para isso, selecionamos inicialmente os que apresentavam, nos títulos, relações com algumas das seguintes palavras-chave: saberes sociolinguísticos; saberes do professor de Língua Portuguesa; ensino de língua portuguesa; Sociolinguística e ensino de língua.

Prosseguindo com a leitura dos resumos dessas teses, constatamos que uma delas versa sobre representações do professor e sua identidade como docente de Língua Portuguesa, não apresentando relação direta com o foco do nosso trabalho. Nas demais, três tratam do professor em formação, ou seja, avaliam o processo de formação pelo qual passa esse profissional nos cursos de Letras, o que também não é diretamente o nosso objetivo. Dentre os cinco trabalhos restantes, temos o de Oliveira (2013), que aborda o ensino de língua portuguesa do 6º ao 9º ano, focando nos gestos do professor, a partir da utilização do livro didático adotado, portanto a

referência bibliográfica em que se fundamenta mostra que a análise se dá muito mais na perspectiva ideológica do enunciado do que na perspectiva sociolinguística. Temos ainda a tese intitulada “O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador”, cujo autor (SILVA, 2015), utilizou o Interacionismo Sociodiscursivo como base teórica, diferindo, portanto, de nosso estudo, cuja base teórica é a Sociolinguística.

Desse modo, apenas três teses apresentam relação mais direta com nossa pesquisa, pois abordam as contribuições da Sociolinguística para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, bem como focam no fazer docente em sala de aula. Diante desse quadro, considerando as várias possibilidades de apropriação da temática “saberes sociolinguísticos e ensino de língua portuguesa”, realizamos um exame desses trabalhos para elaborar uma compreensão das regularidades temáticas em torno desse eixo.

Assim, um dos trabalhos selecionados para leitura foi a tese de Moura (2015), devido à abordagem teórica e metodológica adotadas. Orientada pela professora Stela Maris Bortoni-Ricardo (Universidade de Brasília), intitula-se “Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo”, tendo como orientação teórica os estudos da Sociolinguística Educacional e Interacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2008, 2014) articulados com os Novos Estudos dos Letramentos (LEA; STREET, 2006). Tais referências foram utilizadas neste texto, apesar de nosso campo de produção de dados ser bem diferente. Dentre outros resultados, a pesquisa de Moura (2015) aponta que o reconhecimento sociolinguístico que os sujeitos adquirem sobre seu lugar social promove a formação de leitores críticos e de pesquisadores habilitados a investigar a sua história e de seu povo, fortalecendo o seu fazer pedagógico para transformar a realidade local.

Outra tese selecionada para leitura foi a de Laperuta (2014), intitulada “A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos”, cuja autora realizou entrevistas semiestruturadas com estudantes de graduação em Letras Português, com um grupo de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio e com um grupo de estudantes dos mesmos níveis. O estudo foca bastante nas questões que envolvem variação e preconceito linguístico, uma vez que o objetivo consiste em discutir o preconceito linguístico e a desmitificar aquilo que pode levar a ele. Para tanto, a pesquisa se fundamenta em autores como Bagno (2002, 2003, 2007, 2010), Camacho (2013), Faraco (2008) e outros. A metodologia adotada foi a etnografia colaborativa, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2006), Bortoni-Ricardo e Machado (2013) e Cyranka (2011). Dentre os achados, estão crenças equivocadas (de acordo com a teoria sociolinguística) sobre a linguagem, bem como a necessidade de se trabalhar de modo incisivo tópicos de

variação linguística para que a conscientização sobre a realidade da língua possa ser construída. Observamos que, de modo privilegiado, o trabalho investiga o tratamento dado à variação linguística e ao preconceito linguístico, deixando de lado outras abordagens que a Sociolinguística toma para si e que fazem parte de nosso objeto de estudo.

Por último, destacamos o trabalho de Dias (2011), que investigou as contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa. A autora partiu de um questionamento sobre qual conhecimento e competência sociolinguísticos possuem os professores para tratar sobre a variação linguística, sendo que a abordagem foi realizada a partir das questões sociolinguísticas presentes nos materiais da área de linguagem da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e não da perspectiva direta do professor. O trabalho fundamenta-se nos estudos sociolinguísticos de Labov (1972), Bortoni-Ricardo (2005, 2008), Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), Bagno (2007), Castilho (2010) e outros. Dias (2011) também analisou documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, análise que também nos interessa, pois consideramos o contexto de implementação da BNCC nas escolas públicas. Por outro lado, distanciamos-nos desse trabalho no que diz respeito à metodologia de análise e aos instrumentos utilizados para produção dos dados, uma vez que a autora trabalhou apenas com materiais escritos.

Diante desse contexto, verificamos que a maioria das teses que investigam as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa privilegiam a variação linguística e o preconceito linguístico, sem, no entanto, lançarem um olhar para o Ensino Médio. Os estudos analisados também utilizam a abordagem etnográfica, sendo que apenas um utiliza-se da etnografia colaborativa. Considerando esse panorama de pesquisa sociolinguística desenvolvido no Brasil, entendemos que nossa tese poderá complementar os trabalhos já realizados, contribuindo para o aprofundamento e sistematização de questões relacionadas a essa área para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Ressaltamos ainda que estudos como esses promovem a reflexão tanto dos professores envolvidos quanto da pesquisadora, o que certamente implicará na resignificação de suas práticas pedagógicas.

Para realizar essa análise à luz dos estudos da Sociolinguística Educacional, optamos, metodologicamente, pela pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, de cunho etnográfico-colaborativo. A própria natureza do nosso objeto de estudo nos encaminha para uma pesquisa sociolinguística de natureza qualitativa do tipo etnográfica colaborativa, que se propõe a descrever e analisar a relação em questão, tal como se constitui na compreensão dos professores e de suas relações com a ação. Nesse sentido, não nos empenhamos somente descrever e interpretar as concepções e ações dos professores relacionadas ao ensino de língua

materna, mas, sobretudo, promover uma autorreflexão por parte deles e também da nossa, como pesquisadora.

Quanto à fundamentação teórico-metodológica, nos embasamos em autores como André (2012), Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2011), Erickson (1987), Geertz (2008), Hymes (1972a, 1972b), Magalhães (1994), Rockwell (1986), Saville-Troike (1982), entre outros.

Para Bortoni-Ricardo (2011), em uma pesquisa qualitativa etnográfica, o desenvolvimento do trabalho colaborativo contribui para a formação do professor e para a transformação da sociedade, por meio da ação e da reflexão. Assim, o que pretendemos por meio da etnografia é “tornar o familiar estranho, é problematizar o que parece comum, é tornar visíveis e explícitas ações não percebidas rotineiramente, exatamente por serem consideradas óbvias”. (CAJAL, 2001, p. 134).

O campo de nossa pesquisa foi uma escola da rede pública estadual piauiense, a Unidade Escolar Patronato Nossa Senhora de Lourdes, situada na cidade de Campo Maior-PI. Essa opção se justifica por levarmos em consideração os seguintes critérios: a facilidade de acesso ao local, principalmente porque a pesquisa exigia a participação efetiva do pesquisador no *locus* de sua realização; a oferta da escolaridade em nível médio e o fato de ter sido a escola campo de nossas pesquisas anteriores, quando investigamos a competência comunicativa oral dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

As interlocutoras deste estudo foram 2 (duas) professoras de Língua Portuguesa que atuam em turmas de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. Tendo em vista que a escola conta com mais de uma turma de 1ª série e mais de uma turma de 3ª série e que, para o alcance de nossos objetivos, era relevante compreender o processo de formação contínua vivenciado pelos professores, estabelecemos os seguintes critérios para a seleção dessas partícipes e de suas respectivas turmas: ser professor(a) efetivo da rede estadual de ensino, ter mais de 5(cinco) anos de experiência em sala de aula como professor(a) da disciplina Língua Portuguesa e ser licenciado (a) em Letras Português.

Esta tese tem relevância social na medida em que traz contribuições para a Educação Básica, para os alunos da educação pública e para a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, não apenas aqueles que participaram diretamente do estudo, mas todos a quem a nossa pesquisa alcançar. A ampla divulgação de processos de pesquisas como este, que envolve reflexão crítica e colaboração, sociolinguisticamente fundamentado, sem dúvida, contribui para que os docentes compreendam melhor seus contextos de ensino e a importância de compartilhar experiências exitosas com os colegas de profissão, a fim de

solucionar ou pelo menos amenizar os problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa nas escolas públicas.

Esta tese está organizada em oito capítulos. No 1º, constituído por esta introdução, apresentamos a proposta de pesquisa, ressaltando a justificativa, a problematização, os objetivos (geral e específicos), bem como os referenciais teóricos e metodológicos. Convém ressaltar que, a partir do segundo capítulo, fazemos, em todos eles, uma seção inicial denominada “Reflexões iniciais”, para introduzir o capítulo, apresentando seu objetivo e conteúdo.

No 2º capítulo, expomos brevemente como se deu o processo histórico de construção dos estudos de linguagem, a partir do século XIX até a consolidação da Sociolinguística como área de estudos interdisciplinar, observando os reflexos desses estudos no tipo de ensino de língua que foi se consolidando nas escolas e que predomina até os dias atuais. Também destacamos as contribuições dos conhecimentos sociolinguísticos para o ensino de língua materna.

No 3º capítulo, discutimos as determinações da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) como uma política linguística para o ensino de Língua Portuguesa, destacando os preceitos sociolinguísticos que permeiam as orientações contidas no documento.

No 4º capítulo, apresentamos o percurso metodológico empreendido, expondo a tipologia de pesquisa adotada, os procedimentos de coleta e de produção de dados, bem como os procedimentos éticos para a pesquisa. Ainda, caracterizamos a cidade onde a escola está inserida, descrevemos o contexto escolar onde a pesquisa foi realizada, as visitas iniciais à escola e os participantes/colaboradores da pesquisa.

Na sequência, no 5º capítulo, analisamos e interpretamos como os saberes (sócio) linguísticos dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio são articulados e vivenciados na prática pedagógica. Também descrevemos e interpretamos a prática pedagógica dos professores, a partir da observação dos eventos de fala nas turmas de 1ª e de 3ª séries. Tais análises e discussões não deixaram de considerar o contexto de implementação da BNCC na escola. Essas reflexões têm por base a comparação dos dados gerados a partir das observações, do registro em diário de campo e das entrevistas aplicadas aos participantes. Apresentamos ainda as análises e discussões que se deram nas sessões de diálogos colaborativos com as docentes, cuja intenção foi empreender esforços no sentido de possibilitar às docentes a reflexão teórica necessária para a conscientização de que muitos dos problemas relacionados às dificuldades em ampliar a competência comunicativa dos alunos podem ser solucionados com base nas postulações da Sociolinguística.

Finalmente, nas Considerações finais, sintetizamos nosso percurso teórico-metodológico para a elaboração deste estudo e enfatizamos as principais reflexões feitas a partir das análises e resultados discutidos no capítulo 5. Enunciamos todo o saber sociolinguístico na perspectiva educacional que construímos em colaboração com as docentes ao longo da pesquisa.

Esperamos que este estudo possa complementar o rol de reflexões acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional, numa perspectiva interdisciplinar, para o ensino de língua portuguesa que se efetiva no Ensino Médio, em todo o Brasil, e, em específico, no município de Campo Maior-PI. Vislumbramos ainda que este trabalho possa ser ampliado e complementado por outros pesquisadores interessados na mesma temática.

2 BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SÉCULO XIX À SOCIOLINGÜÍSTICA: REFLEXOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

2.1 Reflexões iniciais

Sabemos que o ensino de língua portuguesa tem sido reduzido ao ensino prescritivo de gramática, no qual são privilegiados os exemplos e as regras de gramática normativa como formas “corretas” e “boas”, ocupando grande parte do tempo das aulas. A gramática, no entanto, é apenas um dos componentes da atividade verbal, tão importante quanto os demais, ou seja, o léxico e o contexto em que os processos de interação verbal se efetivam. (ANTUNES, 2014). Concordamos que a construção dos saberes gramaticais, a compreensão do funcionamento, da organização e da articulação dos elementos no processo de construção da fala e da escrita são importantes e necessários para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, entretanto esse não pode ser o único enfoque das aulas de Língua Portuguesa e nem o mais relevante, considerando que, para usar a língua de forma competente, uma pessoa precisa tanto do conhecimento gramatical quanto do conhecimento lexical, e ainda das normas socioculturais que regulam os processos de interação verbal concretos.

Além de reconhecermos a importância da articulação desses componentes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, preocupamo-nos também com a abordagem de ensino de língua portuguesa realizada em sala de aula, pois sabemos o quanto a utilização de estratégias e de atitudes menos prescritivas em relação aos fatos linguísticos e menos preconceituosas em relação aos usos linguísticos dos falantes, especialmente por parte dos professores, podem levar os alunos a terem uma consciência mais produtiva e autônoma tanto em relação à gramática de sua língua quanto ao o lugar apropriado às diferentes normas no processo comunicativo. Isso porque tais atitudes permitem que o aluno reflita sobre a variedade de língua que ele utiliza e não somente sobre a variedade que lhe é imputada pela escola, tornando-o mais consciente dos valores que essas variedades têm para seus falantes, atento ao como, quando e com quais interlocutores usar cada uma delas.

Dessa forma, consideramos relevante entender como se deu o processo de construção dos estudos de linguagem ao longo da história, pois isso nos possibilita compreender também os reflexos desses estudos no tipo de ensino de língua que foi se consolidando nas escolas e que predomina até os dias atuais. É imprescindível, como docente de Língua Portuguesa, nos questionarmos, por exemplo, sobre a opção de se manter uma tradição gramatical desenvolvida para uma outra realidade sociocultural, como a do século XIX, por exemplo, que tinha

exigências bem diferentes das nossas, que vivemos em uma sociedade globalizada, pós-moderna, em que se utilizam inúmeros recursos midiáticos nos processos comunicativos e interacionais, exigindo um elevado grau de letramento formal do indivíduo para que possa se inserir e participar das mais diferentes práticas sociais.

O modo de vida das pessoas na sociedade atual, dinâmico e interativo, não condiz mais com uma forma de ensino tradicional que não reconheça a língua como elemento também dinâmico, flexível e heterogêneo, portanto variável como reflexo da própria sociedade. Nesse sentido, a linguagem também só pode ser compreendida como atividade que possibilita a interação, o compartilhamento e a produção de sentidos.

Assim, sendo nosso objetivo analisar a relação entre os saberes (sócio) linguísticos construídos por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no contexto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, julgamos ser importante a compreensão do contexto histórico em que se deu o surgimento da Linguística e, posteriormente, da Sociolinguística no Brasil, bem como fazermos uma reflexão acerca da contribuição dos conhecimentos sociolinguísticos para o ensino de língua que tem se efetivado em nossas escolas.

Sabemos que os avanços da Linguística, e em especial da Sociolinguística, têm oferecido significativas contribuições para modificar o atual estado do ensino de língua no país, visto que toda metodologia de ensino é influenciada pela concepção que se tem do respectivo objeto de ensino, como afirma Sperança-Crisuolo (2014). No entanto, apesar desses avanços, a situação atual do ensino de língua no Brasil ainda é bastante problemática, como demonstram os últimos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo como o INEP, o IDEB é calculado pela soma dos resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho dos alunos em provas de Português e de Matemática, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em relatório publicado pelo órgão em setembro de 2020, observamos que, em relação a 2017, o IDEB do Ensino Médio passou de 3,8 para 4,2, isto é, avançou apenas 0,4 em 2019, resultado que deixa o país com uma média total de 4,2, ainda distante da meta projetada para 2019, que era de 5,0. Ao se observar apenas o índice das redes estaduais, considerando-se que os estados são responsáveis pela oferta da última etapa da Educação Básica, o crescimento de 2017 para 2019 foi considerável em relação aos anos anteriores, pois o índice passou de 3,5 para 3,9. Ainda assim, ficou abaixo da meta, que era 4,6. (BRASIL, 2020). Como professora de Língua Portuguesa, por mais que sejamos defensora de um ensino que não tenha como foco central as avaliações externas de nível

nacional, tais como o SAEB, não podemos fechar os olhos para essas questões. Pelo contrário, precisamos cada vez mais, de forma ética, assumir um compromisso com a pesquisa e com a educação.

Diante dessa realidade, entendemos que percorrer a história dos estudos já empreendidos possibilita assimilar a riquíssima experiência das reflexões que se têm somado ao longo dos séculos, proporcionando uma importante abertura de horizontes para que nos posicionemos com mais segurança em nossa tese. Para tanto, buscamos compreender como os estudos sobre a língua evoluíram numa perspectiva histórica e científica e como os conhecimentos produzidos foram se constituindo em fundamentos importantes que devem ser apropriados pelos professores de língua materna e utilizados em sala de aula no desenvolvimento de estratégias que possam ampliar os recursos linguísticos dos alunos.

2.2 A importância dos estudos linguísticos do século XIX para o surgimento da Linguística Moderna

No percurso histórico dos estudos de linguagem, observamos que, até o século XVIII, havia o predomínio de um raciocínio mais abstrato sobre a linguagem. Essa forma de pensar e de tratar os fatos linguísticos está relacionada aos objetivos que se pretende em cada momento histórico desses estudos. Assim, nos séculos anteriores ao século XIX, as investigações tinham como objetivo estudar a linguagem para “fazer filosofia” (concepção de linguagem como representação do mundo e do pensamento) ou para “fazer crítica literária”, com o propósito de preservação de formas de língua consideradas “clássicas”, não se desprezando a variação linguística, porém as formas linguísticas são descritas em uma perspectiva normativo-prescritiva, para a qual toda variação é desvio (BORGES NETO, 2004, p. 50).

Podemos pensar na relação que existe também entre esses objetivos e os que vão se impondo para o ensino de língua ao longo tempo, sendo que esse ensino deve acompanhar a evolução desses estudos, de seus objetivos, de suas metodologias, não como uma transposição, mas como uma adequação. Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que o tratamento de correto/incorreto para as formas linguísticas surge nesse contexto, ou seja, em um momento anterior ao século XIX, quando os objetivos de se estudar linguagem eram bem específicos, como, por exemplo, fazer “crítica literária”, por isso precisavam considerar algumas formas linguísticas tidas como modelares (para os estudiosos, naquele momento, o modelo de língua “pura” ou “correta” era o usado por grandes escritores), o que se evidencia diferente do contexto atual. Mesmo assim, ainda muitos professores pretendem manter o ensino de língua atrelado a esses moldes.

Retomando a discussão sobre os objetivos dos estudos de linguagem em um dado momento histórico, consideremos que, no século XIX, o que se pretendia era fazer ciência de acordo com as concepções de cientificidade do início do século. Para tanto, a pesquisa linguística desenvolve novas metodologias, novas formas de abordar os fatos linguísticos, bem como um novo objeto de estudo para a Linguística. “A comparação entre as línguas e a história de seus desenvolvimentos é esse novo objeto.” (BORGES NETO, 2004, p. 50). Dessa forma, a linguística histórico-comparativa, como ficou conhecida, privilegiou a descrição dos fatos linguísticos e preocupou-se com o caráter histórico dos fenômenos, considerando a variação linguística espacial e temporal como objeto de estudos.

A partir desse século, o conhecimento de um número maior de línguas provoca o interesse dos estudiosos pelo estudo comparativo dos falares, como expõe Petter (2011, p. 12):

É nesse período que se desenvolve um método histórico, instrumento importante para o florescimento das gramáticas comparadas e da Linguística Histórica. O pensamento linguístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época, que preconizavam a análise dos fatos observados.

Esses estudos comparados irão demonstrar que as línguas, naturalmente, sofrem transformações ao longo do tempo, para atender às necessidades sociais das comunidades que as usam. Essas necessidades continuarão em processos de mudança, portanto as línguas tenderão a continuar se modificando para satisfazer as condições dessas comunidades, mantendo sempre uma regularidade.

Nesse contexto, a obra que marca o surgimento da Linguística Histórica é a publicação de Franz Bopp, em 1816, sobre o sistema de conjugação do sânscrito. Ao comparar o sânscrito ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico, esse autor percebeu semelhanças entre essas línguas e grande parte das línguas europeias, demonstrando que são aparentadas e, portanto, que formam uma família, a indo-europeia, pois seus membros possuem origem comum, o indo-europeu, ao qual é possível chegar por meio do método histórico-comparativo. (PETTER, 2011). Esse novo método contribuiu sobremaneira para que as pesquisas sobre a linguagem fossem reconhecidas como investigação científica e, conseqüentemente, para que a Linguística fosse considerada uma ciência nos moldes da época.

Essa modificação no caráter dos estudos de linguagem do século XIX, com o uso de metodologias mais específicas para tais investigações (o processo de mudança linguística, por exemplo, passou a ser analisado por meio de uma metodologia própria, com uso de instrumentais mais rigorosos e precisos), prepara o terreno para o surgimento da Linguística

Moderna, mas, no que diz respeito ao ensino, mantém-se a referência na tradição gramatical. Ademais, muitas questões não conseguiram ultrapassar os meios científicos, dentre elas a noção de encarar a mudança linguística como um problema, um defeito a ser corrigido.

É fato que a gramática tradicional ainda permanece em posição de destaque na maioria das práticas escolares, como fica evidenciado pela própria divisão das aulas de Português, em muitas escolas, em aulas de gramática, de literatura e de redação. Isso demonstra que os estudos linguísticos avançam no aperfeiçoamento de metodologias próprias para o estudo das línguas, porém, nas aulas de língua portuguesa, é o ensino centrado na gramática tradicional que ainda prevalece, baseado quase que exclusivamente na análise estrutural, na concepção de língua como modelar e na preocupação excessiva com a nomenclatura, conforme vêm atestando vários autores, como Faraco (2015), Bagno (2010) e Antunes (2014).

Em síntese, a respeito do século XIX, concluímos que foi o amplo campo de pesquisas aberto pela gramática comparada das línguas indo-europeias que propiciou o surgimento do “Estruturalismo” como um novo paradigma para a compreensão da linguagem humana. De acordo com Petter (2011), foi no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Saussure, professor da Universidade de Genebra, que a investigação sobre a linguagem tornou-se reconhecida como estudo científico. Os trabalhos de Saussure foram publicados em 1916, por dois de seus alunos, a partir de anotações de aulas, em uma obra denominada “Curso de Linguística Geral”.

Dentre os postulados saussurianos, no início do século XX, ressaltamos a diferença estabelecida por Saussure entre língua e fala. Para o genebrino, língua é parte essencial da linguagem, um sistema abstrato, objeto unificado e passível de classificação, utilizado por uma comunidade de falantes, tornando-se realidade concreta quando da realização da fala enquanto um ato individual. (SAUSSURE, 1975). Essa distinção entre linguagem, língua e fala situa o objeto de estudo da linguística para Saussure, que considera que a linguagem envolve uma complexidade de problemas de várias ordens, pois abrange domínios de outras ciências, não se prestando, pois, para ser objeto de estudo da Linguística. Assim, Saussure considera a língua um sistema de signos, “uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado”. (PETTER, 2011, p. 14). Dessa forma, nasce o estruturalismo, teoria da análise linguística que se desenvolveu a partir das ideias de Saussure.

Ainda na segunda metade do século XX, em 1965, o linguista americano Noam Chomsky retomou a discussão entre língua e fala proposta por Saussure e, partindo dos estudos saussurianos, propôs uma dicotomia entre competência e desempenho. Para Chomsky (1965), a competência tem caráter abstrato e consiste no “conjunto de regras que o falante construiu em

sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância” (PETTER, 2011, p. 15), ou seja, é o conhecimento natural do falante sobre as regras de sua língua que lhe permite gerar sequências linguísticas gramaticais, o conhecimento tácito que o falante-ouvinte tem da estrutura de sua língua. Tal capacidade é denominada “competência linguística” e está relacionada à “criatividade linguística”, capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais, conforme a teoria gerativista. Já o desempenho é definido como o uso concreto da língua pelo falante.

Como explica Martelotta (2013, p. 146), nem o Estruturalismo nem o Gerativismo incluíram em suas análises os aspectos variáveis dos fatos linguísticos, “porque a variação estava fora do âmbito do objeto de estudo da Linguística, o qual deveria ser abstraído do ‘caos’ da realidade do uso linguístico.” É nesse contexto que surge a teoria sociolinguística nos Estados Unidos, em 1960, como reação às teorias estruturalista e gerativo-transformacional, tendo como precursores William Labov, John Gumperz, Dell Hymes, Fishman e outros. A teoria sociolinguística propõe uma concepção de linguagem de caráter social, correlacionando os aspectos linguísticos aos aspectos sociais da comunidade de fala. Essa corrente se fortalece devido às fragilidades dos estudos de linguagem anteriores, que ignoravam a influência do meio social e do contexto na linguagem, definindo a língua apenas como uma estrutura, separada das sociedades que a utilizam concretamente.

A seguir tratamos sobre as circunstâncias em que a Sociolinguística surge como uma disciplina independente e interdisciplinar, os autores que contribuíram para o seu desenvolvimento, bem como os conceitos que se fundamentam nessa perspectiva teórica e que contribuem, sobremaneira, para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

2.3 Emergência da Sociolinguística como ciência interdisciplinar

A Sociolinguística advém da dialetologia e da antropologia linguística, tendo sua origem e desenvolvimento no século XX, a partir dos estudos de autores que, antes da metade do século, já desenvolviam teorias que consideravam o contexto sociocultural e a comunidade de fala, pois, em suas pesquisas, tanto o material de fala produzido quanto as condições em que a fala era produzida e o próprio falante não eram dissociados, como observa Bortoni-Ricardo (2017). Esses estudiosos, diferentemente de Saussure e de Chomsky, utilizam em seus trabalhos objetos teóricos heterogêneos e, portanto, concebem a Linguística como uma ciência interdisciplinar. Bortoni-Ricardo (2017, p. 11) cita os trabalhos de “Meillet [1866-1936], Bakhtin [1895-1975]

e membros do Círculo Linguístico de Praga” como exemplos de autores que já apresentavam teorias de natureza claramente sociolinguística.

Dessa forma, o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística, inerente e sistemática, foram premissas básicas da Linguística estruturalista do século XX que prepararam o terreno para que a Sociolinguística emergisse como um campo interdisciplinar. (BORTONI-RICARDO, 2017). O relativismo cultural concebe que nenhum padrão de cultura ou de língua deve ser considerado inferior. Esse conceito foi uma herança importante das pesquisas de Fran Boas [1858 - 1942] sobre as línguas ameríndias, estudos que vão contribuir para a antropologia cultural e, posteriormente, para o surgimento da Sociolinguística. Inicialmente essa premissa era válida na comparação entre línguas, mas posteriormente foi ampliada para a comparação entre variedades de uma mesma língua ou entre diferentes estilos usados por um mesmo falante.

A segunda premissa em que se assenta a Sociolinguística é a da heterogeneidade inerente, ou seja, o sistema linguístico passa a ser considerado como heterogêneo. O conhecimento de que a variação linguística é inerente e sistemática foi o que levou Weinreich [1926-1967] e seus colaboradores, em especial Labov, a constituírem as bases dos estudos sociolinguísticos na década de 1960. (BORTONI-RICARDO, 2017).

Para Labov (1972), o objeto de estudo da linguística é a gramática da comunidade de fala, ou seja, o sistema de comunicação usado socialmente pelos falantes de uma comunidade. O autor postula que toda variação na linguagem irá interferir na comunicação entre os falantes de determinada comunidade, portanto o sistema linguístico é marcado pela heterogeneidade, visto que há diferentes registros, dialetos, estilos etc. Isso significa que a variação linguística não pode ser entendida separadamente das necessidades sociais de comunicação de uma dada comunidade de fala, assim o linguístico e o social se integram. Como postula Labov (1972), a heterogeneidade é uma tendência normal em qualquer língua natural, pois constitui o resultado de fatores linguísticos e sociais que condicionam a variação sistemática.

Essa relação entre linguagem e sociedade fez com que, desde o início, a pesquisa sociolinguística tivesse alguma relação com o sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Uma das motivações foi a constatação de que crianças que pertenciam a grupos linguísticos minoritários apresentavam um baixo desempenho escolar em relação às crianças oriundas de famílias de classe média e alta. Atualmente sabemos que essas diferenças podem estar relacionadas ao grau de letramento a que as crianças são expostas em seus convívios familiares. Segundo Bortoni-Ricardo (2017), os primeiros sociolinguistas, sob a liderança de Labov, nos Estados Unidos, realizaram estudos que colocavam em oposição a variedade do inglês usada por esses alunos e a variedade do inglês falado e ensinado na escola. (LABOV, 1969, 1972).

Nesses estudos iniciais em que a Sociolinguística firmava suas raízes, essa ciência privilegiou a descrição da variação e dos fenômenos linguísticos suscetíveis a processos de mudança inerentes à língua em relação com os aspectos sociais. Na acepção de Mollica (2010, p. 9), a Sociolinguística é definida

como uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos da sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

Desse modo, as investigações sociolinguísticas se voltam para o caráter concreto da língua e de sua utilização pelos falantes de um determinado grupo social, contribuindo sobremaneira para que essa ciência se tornasse central no âmbito das pesquisas em linguagem, as quais estão bastante ampliadas atualmente. De acordo com Gumperz (1996), a Sociolinguística se preocupa com todos os aspectos da comunicação verbal nas sociedades humanas, especialmente, com os modos que têm a comunicação de influenciar e refletir as formas de poder e de dominação, com a função que tem a linguagem de formar e manter as instituições sociais, assim como, faz com a transmissão da cultura. Para Bortoni-Ricardo (2017), a Sociolinguística amplia seu campo de interesse de tal forma que atualmente existem algumas ramificações de acordo com a especificidade da pesquisa. Por exemplo, estudos como o nosso, que têm como foco central questões educacionais, se inserem no campo denominado por Bortoni-Ricardo (2005) de “Sociolinguística Educacional”, enquanto investigações que se ocupam da organização da interação comunicativa e da dimensão dinâmica no processo interacional se inserem no campo da “Sociolinguística Interacional”. Bortoni-Ricardo (2017, p. 146) explica que, para Gumperz, a Sociolinguística interacional “apoiar-se no pressuposto de que a interação humana é constitutiva da realidade social”, posto que fatores como a ordem e a estrutura não são preexistentes aos usos linguísticos, configurando-se na própria interação.

Nessas incursões pela evolução da Sociolinguística, observamos que, desde o início, as questões primordiais debatidas pelos estudiosos envolveram o desempenho escolar dos alunos e preocupações com o desempenho linguístico deles, portanto são muitas as contribuições dessa disciplina para o ensino de língua materna, como destacam Martins, Vieira e Tavares (2020, p. 10):

Do conhecimento provido pelos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, e com especial atenção pelos estudos desenvolvidos no Brasil, pelo menos três contribuições – desenvolvidas a seguir – merecem destaque:
(i) Definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;

- (ii) Reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) Estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

Isso significa que as pesquisas sociolinguísticas têm produzido bastante conhecimento acerca da diversidade linguística brasileira, sendo esse um dos mais importantes tópicos da agenda sociolinguística em nosso país, o que oferece suporte aos professores para trabalhar com essa realidade. Entretanto, apesar de já termos conhecimentos sobre a heterogeneidade linguística amplamente divulgados, algumas práticas pedagógicas ainda desconsideram a variedade linguística dos alunos, e a sala de aula ainda é tratada como espaço onde deve predominar a homogeneidade de falares.

Os avanços dos estudos sociolinguísticos ao longo do século XX foram contribuindo para que fossem refutadas teorias como a do déficit genético, segundo a qual alunos provenientes de grupos sociais minoritários são considerados inerentemente inferiores, e a do déficit cultural, em que as deficiências das crianças pobres são atribuídas ao ambiente cultural em que elas eram criadas. A base para a refutação dessas teorias são evidências obtidas em pesquisas empíricas sobre a linguagem e o repertório linguístico-cultural de crianças e adolescentes em diversas comunidades de fala. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Em meio a essas discussões, a Sociolinguística se firma como disciplina inserida nos cursos de formação de professores, devendo seus pressupostos ser apropriados pelos docentes e articulados em sala de aula, com vistas a se ampliarem as possibilidades comunicativas dos alunos. Nesse contexto, ressalta-se, especialmente, a Sociolinguística Educacional, considerada por Bortoni-Ricardo (2017, p. 167) “como uma macroárea comprometida com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares”. Nesse paradigma são incorporados resultados de estudos qualitativos e quantitativos, os quais também recebem contribuições de áreas como a pragmática, a linguística de texto, a linguística aplicada e a análise do discurso, atestando a importância do caráter interdisciplinar atribuído a essa disciplina.

Nesta tese, reafirmamos que os preceitos dessa ciência interdisciplinar são indispensáveis ao professor, uma vez que essa área se propõe investigar os fenômenos da língua (variações e mudanças) em relação com os aspectos sociais. Tais fenômenos precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, no caso específico de língua portuguesa, o professor precisa saber quem é seu aluno, qual sua história e de sua comunidade, que valores culturais perpassam suas experiências, quais práticas linguísticas ele realiza e vivencia. O professor precisa ainda estar consciente de que não é necessário ensinar o

que os alunos já sabem, isto é, não se trata de ensiná-los a falar português. A tarefa pedagógica consiste em, “considerando a variedade linguística que os alunos utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.” (CYRANKA, 2015, p. 35).

Os estudos sociolinguísticos levados para o contexto educacional fizeram emergir algumas temáticas subjacentes ao fazer docente as quais foram sendo incorporadas nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018), que estipula as competências específicas da área a serem desenvolvidas pelos alunos em cada nível de ensino.

Dentre essas temáticas, está o conceito de “competência comunicativa” (HYMES, 1972a), que diz respeito à “habilidade que um membro de uma comunidade de fala⁴ adquire e tem de desenvolver para saber como participar de eventos comunicativos orais e escritos, de forma apropriada, ou seja, considerando o interlocutor e as circunstâncias da interação.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61). A partir desse entendimento, acrescentamos que é a capacidade do usuário da língua de saber produzir/interpretar textos orais, escritos e até multimodais de forma adequada às situações efetivas de uso da língua em uma dada comunidade de fala. Essa competência precisa ser ampliada no espaço escolar, sendo a prática pedagógica de fundamental importância, no sentido de facilitar a sua ampliação pelos alunos.

Além do conceito de competência comunicativa, são fundamentais a este estudo os conceitos de variação/diversidade linguística, relativismo cultural, oralidade e letramento, interação, normas linguísticas, além do tratamento do fenômeno gramatical, o estudo dos gêneros discursivos e o preconceito linguístico, os quais são mais detalhados em nossa revisão de literatura, pois, sem dominá-los, não é possível compreender as premissas em que a Sociolinguística está assentada.

Ressaltamos que tais temáticas merecem um tratamento prioritário no trabalho pedagógico, pois a forma como são apreendidas pelos docentes certamente pode contribuir para romper com as formas conservadoras de ensinar, aprender e avaliar, bem como para que possam inserir-se no contexto da pesquisa como fonte de busca e reflexão constante sobre a complexidade do ato de ensinar e aprender e sobre os saberes constituídos nesse processo.

⁴ Gumperz (1972, p. 219) define comunidade de fala como sendo “qualquer agregado humano caracterizado por interação regular e frequente, por meio de um corpo de signos verbais compartilhados que contrasta com agregados similares pelas diferenças de significantes no uso da língua”.

A seguir explanamos sobre como os conhecimentos advindos da Sociolinguística e das pesquisas da Sociolinguística Educacional podem contribuir para que o professor desenvolva estratégias que possibilitem a ampliação dos recursos comunicativos dos alunos em situações efetivas de uso da língua.

2.4 Saberes da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional necessários ao aparato teórico do professor de Língua Portuguesa

A Sociolinguística Educacional, como já mencionamos, recebeu essa denominação por envolver as pesquisas sociolinguísticas que se ocupam do aperfeiçoamento do processo educacional, especialmente, na área de ensino de língua materna. Nessa perspectiva, a ampliação da competência comunicativa, o tratamento do fenômeno gramatical, o tratamento da variação e mudança linguísticas, as práticas de oralidade e de letramento, os processos interacionais que se desenvolvem em sala de aula são temas que vêm sendo amplamente discutidos por sociolinguistas brasileiros. Tais estudos evidenciam, inclusive, em pesquisas de caráter etnográfico, que muitos problemas que se apresentam nas aulas de Língua Portuguesa estão relacionados à não aplicação prática dos conhecimentos produzidos nesse vasto campo de estudos.

Compreendemos que a falta de apropriação e de utilização, pelos professores, dos saberes produzidos pela pesquisa sociolinguística pode trazer sérias consequências para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Essa postulação se assenta no que afirmam Clandinin e Connelly (1995, p. 3):

[...] O conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar. Interfere nas relações do professor com os alunos, em sua interpretação do conteúdo da matéria, a importância que esta tem para a vida dos aprendizes, a maneira como o professor trata as ideias, estejam estas fixadas, tidas como dadas em um livro texto, ou enquanto assunto para pesquisa e reflexão. [...] o que os professores sabem e como eles expressam tal conhecimento são pontos cruciais do processo de aprendizagem.

Para esses autores, o conhecimento do professor, ao mesmo tempo pessoal e prático, constitui um conjunto de convicções, conscientes ou não, que emergem de diferentes experiências pessoais, sociais e profissionais e que se expressam nas ações das pessoas.

Considerando a importância dos conhecimentos sociolinguísticos para o ensino de língua materna, nesta seção, discutimos como esses temas vêm sendo abordados pela Sociolinguística Educacional e como podem ser bem aproveitados no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Ao tratar da contribuição da Sociolinguística para a educação, Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que essa área tem papel importante e específico a desempenhar no processo educacional, mas a forma de contribuição deve ser revista, sendo que, para isso, a autora propõe que alguns princípios sejam considerados, como os seguintes: a influência da escola deve ser procurada nos estilos mais monitorados dos falantes, pois a tarefa dessa instituição consiste em promover a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes possibilitem empregar os estilos monitorados da língua com mais segurança; a escola deve preocupar-se com as regras variáveis que são estereotipadas pela sociedade; é bastante positivo o estudo da variação sociolinguística no Brasil, mas deve ser conduzido com respeito e sensibilidade; na realização dos eventos de letramento em sala de aula, privilegiar os estilos monitorados da língua, enquanto, nos eventos de oralidade, podem ser utilizados os estilos mais casuais; a descrição da variação da Sociolinguística Educacional deve ser associada à análise etnográfica de sala de aula, pois assim é possível compreender o significado que a variação assume para os interlocutores; professores e alunos devem desenvolver uma consciência crítica de que a variação resulta de desigualdades sociais. (BORTONI-RICARDO, 2005, 2017).

Tais princípios não devem ser apenas conhecidos pelo professor, pois, como alerta Dias (2011), para colocar em prática os ensinamentos da Sociolinguística Educacional, é preciso uma mudança de comportamento, de hábitos, de cultura em relação ao ensino de português brasileiro como língua materna. Adotá-los, portanto, inclui, dentre outras práticas, assumir postura de respeito às variedades linguísticas dos alunos e desenvolver estratégias para que eles possam ampliar o repertório linguístico. Isso significa possibilitar-lhes a ampliação do conhecimento de sua língua, incluindo a potencialidade funcional dos recursos expressivos. Dessa forma, os alunos podem adquirir novas habilidades de uso da língua, ou seja, desenvolver a “competência comunicativa”, o que, segundo Travaglia (2002), constitui um dos principais objetivos do ensino de língua materna.

O conceito de competência comunicativa foi proposto por Dell Hymes, em palestra na *Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children*, em 1966, e retomado em 1972. Dell Hymes (1972a) propôs o conceito a partir dos estudos de Noam Chomsky (1965) sobre competência linguística, sendo que, na perspectiva de Hymes (1972a), o conceito assume um sentido mais *lato* do que aquele delimitado por Chomsky, uma vez que inclui regras para a comunicação, regras compartilhadas de interação e regras culturais. Posteriormente, o conceito de competência comunicativa não só foi revisto como também foi ampliado pela noção de “competência social”, aí incluída. Nos deteremos mais adiante nas implicações desse conceito para o ensino de língua portuguesa.

A ampliação dessa competência pelos alunos da Educação Básica é um tema demarcado, inclusive, nos documentos oficiais brasileiros desde a década de 1990, conforme observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (PCN), quando assinalam a necessidade de saber expressar-se nas diferentes situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora do contexto escolar, tais como: as argumentações e opiniões em defesa dos próprios direitos, as atividades profissionais, as entrevistas em busca de trabalho, dentre outras. Além dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, documento oficial que regulamenta o ensino no Brasil, o qual também é considerado neste estudo, prioriza o desenvolvimento de competências, indicando que as ações pedagógicas devem preocupar-se com tal desenvolvimento, como consta no capítulo 3 desta tese.

A seguir explicamos em que consiste o conceito de competência comunicativa, que outras noções ele envolve e como proporcionar aos alunos a ampliação dessa capacidade nas aulas de Língua Portuguesa.

2.4.1 A noção de competência comunicativa e sua importância para o ensino de língua portuguesa

Dentre os conhecimentos sociolinguísticos indispensáveis ao professor de língua materna, está a compreensão do conceito de competência comunicativa e de estratégias e atitudes que o professor pode utilizar para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de tal competência. Observamos que parece haver uma negligência quanto à importância desses conhecimentos também para os professores do Ensino Médio, pois a maioria dos trabalhos de pesquisa sobre essa temática se voltam para as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, sendo que é justamente no Ensino Médio que os estudantes precisam realizar tarefas comunicativas mais complexas. Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, essa modalidade de ensino tem como finalidades básicas o aprimoramento do educando como ser humano, o que inclui a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além da preparação para o mundo do trabalho e do desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (BRASIL, 1996).

Quanto ao papel da disciplina Língua Portuguesa nesse nível de ensino, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) quanto a BNCC (BRASIL, 2018) enfatizam o termo “competências” ao longo dos seus textos. Ao tratar

dos saberes da área de Linguagens e Códigos, os PCNEM expõem o seguinte sobre a importância das competências:

Na área de Linguagens e Códigos estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. (BRASIL, 2000, p. 105).

Em síntese, compreendemos que à disciplina Língua Portuguesa atribui-se o desenvolvimento de competências ao longo da Educação Básica, portanto a consolidação dessas competências deve acontecer justamente no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Assim “[...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção da linguagem em diferentes situações de interação [...]” (BRASIL, 2006, p. 27). Esse posicionamento revela que a finalidade desse ensino é proporcionar situações de interação comunicativa que favoreçam as produções linguísticas dos alunos e, para tanto, é necessário possibilitar a aquisição dos conhecimentos necessários a essas produções, sejam eles verbais, não verbais, sociais e culturais.

Seguindo a trilha dos documentos oficiais já existentes, a BNCC para o Ensino Médio também foca no desenvolvimento de competências, indicando que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para isso. No documento, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Dessa forma, o documento esclarece o que os alunos devem “saber”, ou seja, pressupõe o que deve fazer parte de seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, o que devem “saber fazer” para mobilizar tudo isso a fim de resolver demandas complexas que serão exigidas ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Ressalta-se que a noção de “competência” presente no documento tem provocado alguns questionamentos, como o apresentado por Jacob, Diolina e Bueno (2018, p. 92): “Estaremos, de fato auxiliando na educação crítica de nossos alunos assumindo essa missão educadora de desenvolver competências, em que é esperado que ele aplique conhecimentos?”. Em seguida, os autores respondem negativamente a essa questão e acrescentam que os apontamentos da BNCC não conduzem à formação de um aluno atuante, pois o foco não está na criação e na

recriação de novos conhecimentos, mas somente na aplicação. Diante de questionamentos como esse, ressaltamos o quanto o fazer do professor, sua percepção e análise crítica a respeito de questões como essa, apesar das normatizações, é relevante para que se enfoque na investigação e na produção do conhecimento, e não simplesmente na reprodução ou aplicação. Lembrando que essa percepção crítica dependerá enormemente do processo de formação inicial e contínua pelo qual passam os docentes.

Ademais, para atender todas as exigências complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como propõe a BNCC, não há dúvidas de que saber utilizar a linguagem com fluência e segurança torna-se indispensável. Diante disso, é tarefa primordial da escola e, especialmente, do professor de língua materna proporcionar aos alunos condições de interagir, por meio de diferentes práticas de linguagem, a fim de que compreendam a necessidade de usar a língua de forma apropriada a cada situação de interação, considerando interlocutores e contextos de uso.

Isso significa que é preciso ampliar os recursos linguísticos à disposição desses alunos, oferecendo-lhe condições de acesso à cultura letrada. Diante dessas demandas, observamos que o conceito de competência comunicativa ganhou bastante espaço e relevância nos estudos sociolinguísticos que se voltam para o ensino de língua, desde que foi proposto por Dell Hymes, em 1966. A partir desses estudos compreendemos competência comunicativa significa a habilidade de usar a língua apropriadamente em situações efetivas de comunicação, a qual os alunos precisam desenvolver na escola, sendo essa uma das concepções que devem fundamentar a prática pedagógica dos professores de língua materna.

O conceito proposto e desenvolvido por Hymes (1972a), segundo Bortoni-Ricardo (2017, p. 14), torna-se categórico para a área, ou seja, “a Sociolinguística, como uma disciplina independente, é caudatária do conceito de competência comunicativa”. Embora saibamos que a noção de competência em teoria linguística não tenha as mesmas conotações que o termo assume no texto da BNCC, que trata de “mobilização de conhecimentos”, percebemos semelhanças, por denotar conhecimentos, habilidades, atitudes que podem e devem ser desenvolvidos.

Hymes (1972a) ressalta que “competência” passou a ser um termo básico para denotar as habilidades de um falante-ouvinte e que, a partir da definição estabelecida por Noam Chomsky, o termo assume um sentido diferente e restrito em relação ao uso comum, referindo-se ao que alguém é capaz de fazer. Na definição de Chomsky, a palavra se limita ao conhecimento que um falante tem da gramática de sua língua, não incluindo outros tipos de conhecimentos necessários à habilidade de falar apropriadamente, tais como: motivação,

identificação, experiência e outros. (HYMES, 1972a). Esses outros componentes foram incluídos em um termo comum, “desempenho”, definido como a mera realização da fala.

Na visão de Hymes (1972a), o termo competência direciona a atenção da Linguística para além da gramática, atentando para as habilidades dos usuários da língua. Dessa forma, na pesquisa sociolinguística, o alcance necessário do termo passou a ser expresso ao se referir à competência comunicativa. Assim, conforme a concepção hymesiana, especificamente, trata-se de competência no sentido de habilidade ou capacidade para usar a língua, o que envolve outros conhecimentos. Portanto, para o autor, não se trata simplesmente de um conhecimento gramatical, mas de uma habilidade pessoal de usar a língua, que inclui tanto o conhecimento compartilhado dessa língua por um determinado grupo de falantes (comunidade de fala) quanto a capacidade de operar linguisticamente, de maneira adequada, em diferentes contextos.

Nesse sentido, Hymes (1995, p. 37) apresenta a competência comunicativa como sendo “vários sistemas de regras que se refletem nos juízos e capacidades daqueles cujas mensagens são manifestadas pelo comportamento”. Significa, assim, a habilidade que um membro de uma comunidade de fala precisa aprender para saber o que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias, ou seja, a capacidade de saber agir linguisticamente de uma maneira aceitável. (BORTONI-RICARDO, 2005). Desse modo, esse membro adquire, além do conhecimento de um código comum, a habilidade de usá-lo por meio de uma capacidade pessoal.

Ao ampliar o conceito de competência, Hymes (1995) incorpora elementos de ordem sociocultural, pois entende a necessidade de uma teoria que explique como um falante, além de produzir estruturas gramaticalmente aceitas em sua língua, adquire conhecimento sobre construções adequadas (quando falar ou não, o que falar, quanto e com quem, onde e que forma falar). Isso significa que, além de produzir infinitas sentenças possíveis seguindo as regras do sistema de sua língua, o falante precisa adequar seus enunciados ao interlocutor e às circunstâncias de sua enunciação. Essa valorização às condições de produção do discurso traz as dimensões sociais para o centro dos estudos da linguagem. (BORTONI-RICARDO, 2017).

De acordo com Erickson e Schultz (2013[1981], p. 217), Hymes entende que o conceito de “competência linguística deve necessariamente envolver competência social, já que, para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação.” Isso significa que, para assumirmos um comportamento social adequado, a cada novo momento, precisamos saber em que contextos nos encontramos, quando esses contextos mudam e qual comportamento é considerado apropriado a cada um deles. Dessa forma, os autores concluem

que um traço essencial da “competência social” deve ser a capacidade dos interlocutores de “monitorar contextos”, ou seja, de saberem avaliar quando um deles se forma e de identificar a especificidade de sua natureza.

Conforme o modelo hymesiano, o conceito de competência linguística não dá conta das questões da variação da língua, a qual não pode ser separada do como, do porquê e do por quem é usada, pois é primeiramente uma forma situada cultural e socialmente. Desse modo, o autor contrapõe-se a toda e qualquer descrição puramente linguística, que, segundo ele, reduz a possibilidade de entender como a língua vive na mente e na fala de seus usuários (KLEIMAN, 2002). Ademais, nessa perspectiva, não é possível aceitar o conceito de falante-ouvinte-ideal, condizente com a proposta chomskyana, de natureza abstrata e baseada em uma noção de “[...] comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a língua perfeitamente e não é afetada por condições gramaticalmente irrelevantes, tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros.” (CHOMSKY, 1965, p. 83).

Kleiman (2002) esclarece que o modelo de Hymes contesta o formalismo chomskyano e sua noção de comunidade de fala homogênea, apesar de algumas críticas apontarem que o conceito hymesiano concordava com a dicotomia entre competência e desempenho estabelecida por Chomsky. Todavia o interesse de Hymes não era a descrição da gramática, mas a descrição da capacidade de uso da língua, então ele amplia a noção de competência linguística de Chomsky e inclui as regras de uso, ou seja, o modelo teórico proposto por Hymes objetiva a descrição dos conhecimentos que permitem ao participante de um evento comunicativo usar a linguagem em situações sociais. O autor entende que saber as regras da língua constitui um conhecimento necessário para o falante se comunicar efetivamente, de modo a saber operar e interpretar em situações de interação concretas, mas não é suficiente para explicar esse conhecimento. (HYMES, 1974).

Segundo Saville-Troike (1982), o conceito proposto por Hymes é, sem dúvida, o alvo da Etnografia da Comunicação, disciplina que tem suas bases propostas por Hymes, a partir de duas perguntas básicas: 1) o que faz um falante saber comunicar-se apropriadamente numa comunidade de fala específica? 2) como o falante aprende a se comunicar? As respostas a essas questões devem ser formuladas com base na observação de uma comunidade de fala, foco desse campo de estudo, definida pelo compartilhamento de códigos e regras específicos através dos quais seus membros conduzem e interpretam a fala.

Saville-Troike (1982) define a Etnografia da Comunicação como uma disciplina emergente cujo objetivo é descrever o papel do comportamento comunicativo na condução da vida social, tanto numa perspectiva particular (descrição e compreensão do comportamento

comunicativo em um cenário específico) quanto em uma perspectiva geral (formulação de conceitos e teorias para construir uma teoria global da comunicação humana). Conforme Hymes, a função social da língua é responsável pelas formas linguísticas usadas por um dado grupo social, ou seja, pelos modos como os traços linguísticos se apresentam na vida real. (BORTONI-RICARDO, 2017).

Nesse âmbito, ressaltamos que o conceito de competência comunicativa proposto no modelo teórico de Hymes (1972a) inclui claramente, como vimos, a noção de adequação, ou seja, das normas definidas na cultura do falante, que lhe dizem quando usar determinado estilo de língua e como usá-lo. Bortoni-Ricardo (2017) explica que, na perspectiva de Hymes, uma teoria da competência comunicativa que possa explicar como um falante é capaz de produzir e compreender um comportamento cultural deve também dar conta do que é formalmente possível, isto é, do que não está em desacordo com o sistema da língua; do que é viável, considerando os recursos que estão à disposição do falante; do que é aceitável em relação ao contexto, e do que é realizado efetivamente.

Todos esses aspectos: possibilidade (o que pode ser dito no sistema linguístico), adequação (o que é apropriado, considerando-se o contexto da situação comunicativa), viabilidade (o que pode ser dito em relação aos recursos e meios de fato disponíveis na situação, dependendo do grau de complexidade do assunto abordado e do nível de domínio desse assunto pelos falantes) e realização (o que é efetivamente dito) são os parâmetros que, segundo Hymes (1972), determinariam as questões relevantes a respeito dos elementos que integram a competência comunicativa no modelo proposto por ele para descrever os conhecimentos e capacidades que permitem aos falantes usar a linguagem de acordo com as normas, regras e parâmetros de um evento comunicativo numa situação de interação. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Para a autora supracitada, grande parte dos estudos linguísticos têm-se ocupado de dois desses componentes da definição de competência comunicativa: a linguística formal continua a lidar com o que é “possível”, enquanto a Sociolinguística e a Etnografia da Comunicação voltam-se, principalmente, para o que é apropriado, considerando as condições de produção dos enunciados. Ainda segundo a autora, além da noção de adequação, a de viabilidade é outra dimensão muito importante no conceito de competência comunicativa hymesiano, visto que observa a necessidade de propor um termo mais específico para elementos que, na teoria chomskiana, ficaram englobados no conceito de performance. Por isso, em sua revisão da teoria de Chomsky, a viabilidade envolve tanto performance quanto aceitabilidade.

A respeito do conceito de viabilidade, Bortoni-Ricardo (2005, p. 62) propõe uma ampliação para além de contingências, como a limitação de memória, incluindo nele todos os recursos da língua, gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc., necessários para viabilizar um ato de fala⁵. De acordo com essa concepção, as pessoas adquirem tais recursos à medida que vão expandindo suas experiências na comunidade onde vivem e interagem, passando a assumir diferentes papéis sociais. Isso significa que, quanto mais tarefas comunicativas diferentes um falante experiencia, mais recursos comunicativos se incorporam ao seu repertório linguístico. Assim, se o falante não tiver acesso a esses recursos, seu ato de fala pode ser inviabilizado.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 62) trata dos recursos comunicativos do ponto de vista dos “processos sociais e da variação intraindividual, de natureza estilística, associando-a à viabilidade do comportamento comunicativo desse indivíduo”. Nesse sentido, algumas condições podem influenciar a viabilidade da interação, dentre elas o apoio do contexto situacional⁶, a complexidade cognitiva das tarefas comunicativas e a familiaridade com que os falantes realizam essas tarefas. Como toda e qualquer comunicação é apoiada pelo contexto situacional, não é difícil perceber que, quanto menor a dependência contextual, mais explícitos devem ser os enunciados, sendo que os falantes precisam utilizar vocabulário específico, sequenciadores e operadores lógicos, para que seu discurso seja mais claro e objetivo.

Entendemos que a viabilidade de um ato comunicativo depende das condições que tem o falante para realização desse ato, as quais dizem respeito às variedades linguísticas que ele utiliza, aos recursos linguísticos que domina, ao esforço cognitivo que determinada tarefa comunicativa lhe exige, às condições contextuais da situação que envolve a interação e ainda à familiaridade do falante com determinadas tarefas comunicativas. Por exemplo, um indivíduo escolarizado, com elevado grau de letramento, dominando, portanto, os padrões retóricos de boa parte dos gêneros orais e escritos que circulam socialmente, que participa ativamente de eventos comunicativos diversos em seu ambiente de trabalho, certamente, terá mais condições de viabilizar um ato de fala em um contexto social que exija um estilo de língua mais monitorado do que um falante que não tem acesso a esses recursos linguísticos ou contextuais.

Isso nos leva a compreender que diferentes graus de complexidade cognitiva podem ser exigidos de um falante, dependendo da tarefa comunicativa que lhe é proposta e dos objetivos

⁵ Segundo Hymes (1974), ato de fala é a unidade mínima no estudo da fala, em uma perspectiva etnográfica.

⁶ De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), o contexto situacional não é simplesmente o ambiente físico onde ocorre a comunicação. Ele não é estático e se altera à medida que a comunicação se desenvolve. Constitui-se pela ação dos interlocutores, consistindo nas definições compartilhadas sobre as situações e os papéis sociais dos interagentes.

estabelecidos. Por exemplo, quanto mais recursos comunicativos forem viabilizados aos alunos, por meio do trabalho com diferentes gêneros textuais (orais, escritos) e das diversas práticas de linguagem realizadas em sala de aula, mais eles ampliarão suas capacidades de interagir adequadamente nos eventos comunicativos de que participam. Nesse aspecto, enfatizamos mais uma vez o papel que cabe à escola de oferecer aos alunos as condições e os recursos necessários para que lhes sejam viabilizados os meios de usarem a língua de forma apropriada em qualquer situação.

Vimos também, nesse estudo, que a noção de “competência gramatical” é um componente essencial do conceito de competência comunicativa proposto no modelo hymesiano, mas não o mais importante, como podemos perceber a partir de sua afirmação de que existem regras gramaticais que não teriam utilidade sem as regras de uso da língua, assim como existem regras de uso da língua que não teriam utilidade sem as regras gramaticais. Destacamos esse ponto para realçar que esse conhecimento conduz o professor à reflexão sobre a necessidade de ensinar uma língua não a partir de regras do sistema linguístico em si mesmo, mas dos contextos de uso, pois nos enunciados (orais ou escritos) ou nas práticas discursivas é que se torna possível explicar o funcionamento dos fenômenos linguísticos.

Podemos observar como um fenômeno gramatical pode ser abordado nessa perspectiva a partir do trabalho de Torres e Silva (2019) sobre o ensino da concordância verbal. Esses autores explicam que é preciso proceder ao estudo desse fenômeno linguístico como recurso expressivo para a construção do sentido global ou pontual do texto, mostrando, por exemplo, como a inadequação em relação à concordância verbal usada nas variedades cultas pode estar relacionada à produção de sentidos. Podemos verificar como isso pode ser feito a partir do exemplo de um texto de Castilho e Elias (2012), utilizado pelos autores:

A ficha

Telefonou para o ex-marido. A empregada atendeu e, ao responder, sem querer trocou singular por plural: “Eles estão no banho”. A ficha caiu, e a ex-mulher não deixou recado. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 115 *apud* TORRES; SILVA, 2019, p. 162).

A partir do texto, os autores explicam como é possível explorar os efeitos de sentido da concordância pelo emprego equivocado do plural, levando o aluno a refletir tanto sobre a forma que o verbo “estar” assume no singular e no plural, conforme a alternância do pronome sujeito em consonância com as variedades cultas, quanto sobre o efeito de sentido que tais formas (sujeito e verbo) promovem no texto. Partindo de situações efetivas de uso da língua, os professores têm mais chance de chamar a atenção dos alunos para as regras variáveis e fazê-los

perceber quando uma inadequação/subversão de uma regra pode provocar alteração de sentido do texto e quando essa inadequação pode acontecer, intencionalmente ou não, dependendo do contexto de uso, dos interlocutores, da situação.

Ao proporcionar diferentes possibilidades de análises dos recursos linguísticos, a partir dos contextos de uso, os professores agem em consonância com o que expõe o modelo teórico hymesiano sobre a noção de competência comunicativa, o qual, reiteramos, para além do conhecimento comum da estrutura da língua que o falante possui e que permite ao falante-ouvinte (ideal) produzir e compreender um conjunto infinito de sentenças de modo criativo, considera os falantes em suas realidades comunicativas, segundo uma teoria na qual fatores sociais e culturais são essenciais.

Ainda no intuito de mostrar como as noções sobre o conceito de competência comunicativa podem ser bem aproveitadas no ensino de línguas, apresentamos, como exemplo, a investigação de Almeida (2011), que tratou sobre a competência comunicativa em manuais didáticos de ensino de inglês como segunda língua. Esse autor observou que, apesar de os manuais didáticos, a partir da década de 1970, terem passado uma transformação de metodologia em que a contextualização passou a ser conceito central, os livros didáticos específicos para o ensino de inglês como língua estrangeira não conseguiram dar conta dos quatro níveis propostos no modelo teórico de Hymes como princípios estruturantes da competência comunicativa, quais sejam: possibilidade, adequação, viabilidade e realização.

Para exemplificar como um falante pode perceber a viabilidade de usar uma ou outra estrutura linguística, Almeida (2010, p. 50) usa os seguintes enunciados: “(i) *There are some problems with that perspective*; (ii) *There’s some problems with that perspective*”, explicando que, a depender do contexto, o falante usará o mais apropriado, ou seja, a alternativa (i), se estiver, por exemplo, redigindo um memorando em seu local de trabalho, e a alternativa (ii), em uma conversa com um colega de trabalho. O autor acrescenta que, se um estudante de inglês como segunda língua não tiver acesso à alternativa (ii), isto é, se a ele não for ensinado que a forma *there’s* é uma possibilidade apropriada a situações mais informais de uso da língua (menos monitoradas), ficará impossibilitado de demonstrar competência comunicativa em uma das situações descritas. Esse exemplo também realça como a noção de competência sociocultural está implícita no conceito de competência comunicativa.

Nosso intuito em apresentar esses exemplos é reforçar a ideia de que as noções que o conceito de competência comunicativa engloba podem e devem ser bem aproveitadas pelo professor de língua materna. Dessa forma, ressaltamos que as postulações até aqui estabelecidas permitem compreender a amplitude que envolve o conceito, sendo que o desenvolvimento das

habilidades nele envolvidas capacita os estudantes para o uso e interpretação adequados da linguagem em diferentes contextos sociais, ainda que essa competência, assim como todos os aspectos da cultura residam variavelmente nos membros individuais de cada comunidade de fala. Trata-se do conhecimento social e cultural que se espera que os falantes mobilizem para usar e interpretar as formas linguísticas.

Segundo Kleiman (2002), o conceito de competência comunicativa de Hymes também foi complementado por Gumperz (1982, p. 325), que o redefine como sendo “o conhecimento das convenções linguísticas e comunicativas que os falantes devem ter para iniciar e manter o envolvimento conversacional.” A partir disso, a autora acrescenta que “[...] fica incluída também a interpretação socialmente construída, considerada um pré-requisito para usar o conhecimento sobre princípios e estratégias pragmáticos e sociocognitivos sobre como agir socialmente através da linguagem.” (KLEIMAN, 2002, p. 26). Essa perspectiva considera que o conceito envolve a capacidade que tem o falante de construir uma interpretação social sobre o evento para saber como usar a linguagem, considerando seus conhecimentos linguísticos, cognitivos, sociais e pragmáticos em situações concretas de interação.

Dessa forma, a competência comunicativa é construída, ampliada e desenvolvida na interação, portanto, quanto maior a participação dos sujeitos em situações interativas concretas, certamente, maior será sua capacidade de interpretar socialmente os eventos e de comunicar-se de modo eficiente e produtivo. Assim, os processos de interação a que uma pessoa é exposta podem promover um desenvolvimento e uma transformação contínua de suas habilidades comunicativas.

Em sala de aula, as formas como as diferenças linguísticas e culturais são consideradas, bem como as reações dos professores em relação às diferenças sociais, culturais e linguísticas de seus alunos também são fatores que podem contribuir para que haja mais participação e envolvimento destes nas atividades discursivas. Professores que estão sempre dispostos a adaptar sua linguagem à dos alunos, que demonstram boa vontade em aceitar sugestões, que oferecem novas oportunidades, que ratificam, elogiam, amparam e reforçam as ações dos estudantes, de acordo com os estudos de Erickson (1987) e seus seguidores, trabalham em uma linha de ensino dentro de alguns princípios que o autor denomina de uma “pedagogia culturalmente sensível”. Esse termo é utilizado por Bortoni-Ricardo para traduzir a expressão “*a culturally responsive pedagogy*”, adotada por Erickson (1987) e definida como

[...] 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 do 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, p. 355).

Ações que visem legitimar a relevância de um ensino comprometido com a identidade do português brasileiro, um português multifacetado que deve ser respeitado em nossas salas de aula, evitam reforçar as diferenças sociais e podem favorecer o ajustamento dos usuários das variedades linguísticas populares à cultura escolar, bem como promover um clima de confiança e respeito entre professores e alunos e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de interação por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, para promover os processos interacionais em sala de aula por meio de atividades intencionais que visem desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, os professores devem compreender que tal competência abrange tanto o conhecimento quanto a expectativa sobre os seguintes aspectos: quem pode ou não falar em determinadas situações; quem fala e quem permanece em silêncio; com quem se pode falar; como se pode conversar com pessoas de diferentes estatutos e regras; que comportamentos não verbais são adequados em vários contextos; que rotinas para a troca de turno⁷ estão na conversação; como pedir e dar informações; como oferecer ou recusar assistência ou cooperação; como dar comandos; como impor a disciplina, e assim por diante, envolvendo o uso da linguagem e outras dimensões comunicativas, em particular, a dimensão social. (SAVILLE TROIKE, 1982).

Em suma, o conceito de competência comunicativa integra necessariamente a noção de competência cultural, ou conjunto do total de conhecimentos, habilidades ou estratégias utilizadas pelos falantes em uma dada situação comunicativa, pois todos os aspectos da cultura⁸ são relevantes, sendo que alguns apresentam maior relação com as formas e os processos comunicativos. Para SavilleTroike (1982), um desses aspectos é a interação, que pressupõe percepção, seleção e interpretação dos fatores salientes do código usado em situações reais. A integração desses fatores com o conhecimento da cultura e de estratégias de uso da língua, considerando os objetivos da interação, fará com que esta seja eficiente.

Todas essas considerações foram enriquecendo o conceito de competência comunicativa, o qual envolve um sistema simbólico que cumpre o importante papel de unificar todos em uma comunidade de fala, que, por sua vez, é muito mais uma entidade social do que uma entidade puramente linguística. Conforme Hymes (1972a), uma comunidade de fala é

⁷ De acordo com Schiffirin (1987), o turno é a principal unidade analítica das trocas verbais, que são estritamente estruturais. Tal estrutura decorre de procedimentos por meio dos quais os falantes alternam papéis sequenciais, sendo essas alternâncias definidas em relação uns aos outros.

⁸ Para Goodenough (1964, p. 36), “cultura consiste em tudo aquilo que as pessoas têm de acreditar a fim de operarem de uma maneira aceitável pelos membros dessa sociedade”.

definida pela competência comunicativa esperada de seus membros, ou seja, pelo compartilhamento de códigos e regras específicos para conduzir e interpretar a fala, isto é, trata-se de uma organização social cujos membros partilham regras sociais de uso da fala. É relevante ressaltar que a fala assume importância primordial no ensino de língua quando se atenta para o fato de que ela é o principal e mais utilizado meio de comunicação pelos alunos antes de chegarem à escola. Por isso é importante que qualquer discussão em sala de aula comece pela fala de cada um, considerada por Costa (2016, p. 96) como

[...] o meio de comunicação que dominam na comunidade, que é o vernáculo, a linguagem que usam no seu dia a dia, através da qual podem dar início ao processo ensino e aprendizagem, seja da leitura, seja da escrita e até para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem também de outras falas.

Partir da fala dos alunos, da conversa sobre suas vivências e experiências, do que eles sabem sobre a temática de um determinado assunto, texto ou sobre um determinado gênero textual não significa que o processo de letramento escolar vai se restringir ao desenvolvimento de atividades exclusivamente por meio da fala, mas sim que, no processo de ensino e aprendizagem, deve haver comunicação e interação. Esse processo amplia as relações sociais, proporcionando a aprendizagem de novas falas que poderão estar mais próximas das variedades consideradas cultas.

Diante desses conceitos, percebemos que a noção competência comunicativa possibilita a associação entre a linguagem e os contextos sociais, estando diretamente relacionada com o conceito de competência cultural, ou seja, com tudo que envolve o conjunto total de conhecimentos e habilidades que os falantes mobilizam em uma determinada situação comunicativa. Finalmente, refere-se aos conhecimentos e práticas para o uso e interpretação contextual da fala compartilhada por uma comunidade.

Na seção a seguir discutimos a importância do conhecimento sobre variação e mudança linguística para o processo de ensino da língua portuguesa, pois consideramos a necessidade de se abordarem em sala de aula as variedades e como elas funcionam nos textos que circulam socialmente, conscientizando os alunos de que todas atendem às necessidades de determinado grupo social, em determinadas condições de uso, devendo, portanto, ser respeitadas e valorizadas. Ademais, concebemos como objeto de ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa não uma língua estática, homogênea, mas uma língua viva, dinâmica, de caráter variante e mutante.

2.4.2 A variação/diversidade linguística e o fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa

A forma como a variação/diversidade linguística e as categorias gramaticais são abordadas em sala de aula ainda impõe desafios constantes ao trabalho do professor. Não há dúvidas de que as decisões sobre como tratar esses fenômenos ainda estão fortemente arraigadas a razões históricas e culturais que levam alguns docentes a trabalhar, por exemplo, com a gramática normativa, por excelência, desconsiderando elementos de ordem variável e social. Essas decisões são influenciadas pelas crenças⁹ e concepções dos professores sobre linguagem e língua, pois, como afirma Travaglia (2002, p. 21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua.” Nesse sentido, se o professor concebe a língua em sua relação com a sociedade, como um meio de interação entre seus falantes, pertencentes a um determinado grupo social, considerando as especificidades culturais desse grupo, certamente, a forma de abordagem dos fenômenos gramaticais e variáveis considerará seus contextos de uso.

Conforme Travaglia (2002, p. 21), há três formas distintas de se conceber a linguagem. A primeira concebe a “linguagem como expressão do pensamento”, assim, a expressão é construída no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Entende-se que existem regras a serem seguidas para organizar logicamente o pensamento e, conseqüentemente, a linguagem. Essas regras são as normas gramaticais que, em geral, resultam no que se tem denominado de gramática normativa ou tradicional. Assim, essa primeira concepção não considera que o modo como texto é produzido em cada situação de interação depende de para quem se fala, em que situação se fala e para que se fala.

A segunda concepção “vê a linguagem como instrumento de comunicação” (TRAVAGLIA, 2002, p. 22), associando a língua a um código constituído por um conjunto de signos que se combinam segundo regras para se transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Essa concepção fez com que a língua fosse estudada isolada de sua utilização pelos falantes, sendo que nem a situação de uso, nem os interlocutores são considerados como determinantes das unidades e das regras que constituem a língua.

E, por fim, a terceira concepção considera a linguagem como forma ou processo de interação, postulando que, ao usar a língua, o falante não apenas exterioriza e traduz um pensamento ou transmite informações, fazendo muito mais que isso, pois é capaz de agir sobre o interlocutor (falante/ouvinte/leitor) por meio da linguagem. Assim, podemos convencer o

⁹ De acordo com Barcelos e Abrahão (2006, p. 18), crenças podem ser entendidas “como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de se ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

outro, despertar sentimentos, emoções, atuar, isto é, por meio da linguagem, interagimos enquanto sujeitos que têm “voz” e “vez”, ocupamos lugares sociais, nos tornamos cidadãos. Considerando essa concepção, compreendemos que é o diálogo em sentido amplo, a fala e as produções linguísticas dos interlocutores em situações de interação comunicativa que devem ser levadas para a sala de aula e analisadas funcionalmente, considerando os contextos de uso, os interlocutores, a modalidade e o gênero em que foram produzidos, em vez de orações isoladas desses contextos.

Além dessas concepções, é importante também destacar os diferentes sentidos associados ao termo “gramática”, muitas vezes tomado pelos professores em apenas uma acepção – um conjunto de regras que ditam o que é “certo” e o que é “errado” em língua, atendendo a um padrão normativo e excludente. Esse é justamente o primeiro dos sentidos apontados por Travaglia (2002), em a que gramática é concebida como um conjunto sistemático de regras a serem seguidas por aqueles que querem falar e escrever bem, sendo tais regras estabelecidas com base no uso da língua consagrado pelos escritores clássicos, tidos como modelares. Nesse sentido, para a “gramática normativa”, a língua é somente a variedade dita “cultura”, e todas as outras são erros, desvios, deformações. A gramática só trata da variedade de língua que se considera como a “norma culta”, descrevendo-a e considerando erro tudo que não é usado nessa variedade.

A segunda concepção é a que se tem denominado de “gramática descritiva”, um conjunto de regras que descreve a estrutura, a organização e o funcionamento da língua a partir dos usos reais dos enunciados que os falantes constroem. Nessa concepção é avaliada também a gramaticalidade das expressões usadas. Assim, a gramática se constitui de um conjunto de regras que o linguista encontra nos dados que analisa, a partir de determinada teoria e método. Conseqüentemente, para essa concepção, saber gramática significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 27).

A terceira concepção, também chamada de “gramática internalizada”, corresponde ao conjunto de conhecimentos linguísticos que todo falante desenvolveu a respeito de sua língua e que utiliza em suas interações comunicativas. Considera-se a língua como um conjunto de variedades que uma sociedade utiliza de acordo com as situações de interação comunicativa das quais os usuários da língua participam. Assim, saber gramática significa conhecer os princípios e regras de sua própria língua, independente de processo de escolarização, pois tais princípios são aprendidos pela ativação do falante ao participar da atividade linguística diária. Neves

(2021) esclarece que essa é a concepção básica de gramática, segundo a qual os indivíduos de uma comunidade linguística utilizam o conhecimento natural que têm de sua língua materna nas mais diversas situações, fazendo uma conexão simples entre esquemas cognitivos e linguagem.

A compreensão dessas concepções pelo professor pode ajudá-lo a definir, de forma consciente, os objetivos para o ensino de língua que pretende realizar e, conseqüentemente, a abordagem dos aspectos gramaticais. Assim, quando a linguagem é concebida e vivenciada como processo de interação, e a língua considerada em sua relação com a sociedade, portanto, como heterogênea, dinâmica e variável, os aspectos gramaticais serão trabalhados de forma integrada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual oral ou escrita, a partir dos diversos gêneros discursivos que circulam socialmente, levando-se em conta a complexidade da variação e da diversidade linguística.

Nesse sentido, precisamos compreender como os estudos sociolinguísticos avançaram no entendimento de que a heterogeneidade linguística, inerente e sistemática, está presente em qualquer comunidade de fala e sobre como o conceito de variação/diversidade pode ser explicado a partir do acréscimo dos aspectos culturais da linguagem. (COSTA, 2014).

O conhecimento de que a variação linguística é inerente e sistemática foi o que levou Weinreich [1926-1967] e seus colaboradores, em especial Labov, a constituírem as bases dos estudos sociolinguísticos na década de 1960. (BORTONI-RICARDO, 2017). De acordo com os estudos labovianos, o objetivo primordial da Sociolinguística está na demonstração de que existe uma sistemática de covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social. Assim, considerando a heterogeneidade da sociedade, o autor reconhece que o repertório linguístico individual do falante reflete a variabilidade social. De acordo com Coan e Freitag (2010, p.175), essa heterogeneidade sistemática presente na língua passa a ser fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais em uma comunidade.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2017) ressalta que variação sistemática diz respeito a modos alternativos de se dizer a mesma coisa, considerando-se a função referencial dessas formas equivalentes. Conforme a autora, ao abordar a heterogeneidade, Labov (1975) referia-se a essa variação, que pode ser sistematicamente explicada, concebendo formas alternativas de dizer a mesma coisa, isto é, carregando o mesmo significado referencial, embora, como destaca o autor, o estilo expressivo e a força interativa devam ser considerados quando afirmamos que dois enunciados dizem a mesma coisa. Assim, as formas que possivelmente transmitem o mesmo conteúdo semântico vão caracterizar regras variáveis, sendo suas formas alternativas denominadas variantes.

Nos estudos sociolinguísticos variacionistas, como afirma Bortoni-Ricardo (2017, p. 68), “a ocorrência de cada uma das variantes é levantada e correlacionada com os fatores que favorecem ou inibem essa ocorrência”. Tais estudos são realizados a partir de dados concretos coletados em comunidades de fala, uma vez que a variação linguística ocorre em diferentes contextos sociais e, como tal, constitui-se de diferentes usos linguísticos, de acordo com os falantes e com as especificidades do grupo social de que fazem parte, pois a variação linguística, enquanto ação social, compõe-se de diversidade. (COSTA, 2014). De acordo com essa autora, “teoricamente, a variação linguística surge na década de 1960, como uma estratégia de comunicação dos falantes, seja para comunicar, seja para interagir, seja para expressar sua condição ou identidade social.” (COSTA, 2014, p. 29). Assim, corroboramos a proposição defendida pela autora de que entender e conhecer a variação linguística dos falantes exige primeiramente o conhecimento da realidade sociocultural e linguística do grupo do qual eles fazem parte.

Desse modo, o conceito científico de variação ou diversidade linguística deve se voltar para os aspectos linguísticos e sociais do falante como processo e também como resultado da atividade linguística nas diferentes manifestações em que ocorrem. Isso significa que abordar variação ou diversidade linguística na perspectiva sociolinguística “significa tratar do fato linguístico resultante em toda a dimensão social e linguística que o envolve, que o produz e da qual resulta”. (COSTA, 2014, p. 34). Além disso, a autora ressalta que é preciso considerar o aspecto cultural da variação/diversidade, ou seja, é necessário considerar o significado que a variação ou diversidade linguística tem para o grupo, como manifestação social e linguística, bem como o significado no sentido mais amplo do imaginário coletivo, no sentido do que representa a língua para o grupo. Tais significados, na maioria das vezes, se manifestam inconscientemente, indo além das marcas linguísticas.

De acordo com essa compreensão, Costa (2014) enfatiza que os aspectos culturais da linguagem e de suas manifestações só podem ser entendidos a partir de sua sistematização em consonância com a organização social e do modo como os significados culturais subjacentes à diversidade linguística que se manifesta nessa organização são interpretados. Daí que, para a autora, “variação linguística assim como diversidade linguística abrange toda manifestação linguística que por natureza múltipla e heterogênea traduz-se como recurso ou estratégia comunicativa, para conduzir informações diversas acerca do mundo e dos falantes.” (COSTA, 2014, p. 35). Nesse sentido, variação não é considerada simplesmente como uma variável sociolinguística que correlaciona aspectos linguísticos e sociais, de acordo com a teoria da Variação Linguística de Labov (2008), sendo variação linguística definida “como um fenômeno

que envolve múltiplos e concomitantes usos de diferentes formas com o mesmo significado linguístico, marcado por diferentes significados sociais, dependendo do contexto em que ocorrem.” (COSTA, 2014, p. 36).

Essas diferenças na abordagem conceitual de variação ou diversidade linguística demonstram a ampliação do conceito desde a década de 1960, quando a variação foi tomada como objeto de estudo da Sociolinguística. Para as abordagens na perspectiva laboviana, a variação é inerente ao sistema linguístico, de tal forma que algumas variações podem até mesmo alterar esse sistema. Além das abordagens labovianas, como nos lembra Costa (2014), outras abordagens sociolinguísticas, como a da etnografia da fala (HYMES, 1974) e da etnografia da comunicação (GUMPERZ; HYMES, 1974)¹⁰, surgiram em decorrência dos estudos da relação dialética entre língua, cultura e sociedade, que, apesar de distintas, estão imbricadas de tal forma que a existência de uma implica necessariamente a existência da outra. As abordagens sociolinguísticas etnográficas consideram a organização do grupo social investigado como um todo e a fala como parte dessa organização, focando nas funções e nos valores da diversidade de usos linguísticos, de acordo com os falantes de cada instância social. (COSTA, 2014).

Ademais, a autora acrescenta que os estudos etnográficos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua tanto por demonstrarem a principal função da fala ou da língua no processo interacional quanto por evidenciarem os padrões culturais de fala utilizado nas diferentes situações de interação, e ainda por mostrarem as regras de interação e interpretação que se realizam em cada evento de fala ou de comunicação. Tais conhecimentos são indispensáveis para a adequação dos usos linguísticos pelos falantes em cada atividade linguística em sala de aula e na diversidade de situações formais e informais que se efetivam na escola e na comunidade. Reforçamos que a noção de adequação constitui um dos componentes do conceito de competência comunicativa de Hymes (1972a), a qual tem sido o foco do ensino de língua materna na escola e, conseqüentemente, tem servido de objeto de investigação de estudos sociolinguísticos educacionais etnográficos. Essa vertente da Sociolinguística, como já destacamos, propõe uma teoria de aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula, conforme definição de Bortoni-Ricardo (2005), supramencionada.

Na perspectiva da Sociolinguística Educacional, apesar das importantes contribuições das pesquisas etnográficas para o ensino de língua portuguesa em nosso país, ressaltamos que ainda há necessidade de que esses estudos se tornem um conhecimento compartilhado entre os docentes, a fim de que possam ir além do senso comum, especialmente, quando se trata de

¹⁰ Cf. p. 88 e 89 desta tese.

variação ou diversidade linguística. Compreender, por exemplo, que, no repertório linguístico de qualquer falante de língua portuguesa, pode haver a presença de regras variáveis ou descontínuas, as quais são condicionadas pelos antecedentes sociais, culturais, históricos e linguísticos desses falantes (BORTONI-RICARDO, 2005) é imprescindível para que o professor tome consciência de que os aspectos gramaticais não devem ser ensinados desvinculados dos textos em que ocorrem, nem dos aspectos relacionadas à variação ou diversidade linguística.

Ademais, compreender o conceito de variação/diversidade linguística em relação com a complexa realidade sociolinguística brasileira é fundamental para uma mudança de postura e da abordagem do fenômeno em sala de aula, haja vista que uma prática pedagógica fundamentada nos preceitos sociolinguísticos pode contribuir, inclusive, para combater a crença de que variação é desvio, “erro crasso”, como atestam alguns juristas e gramáticos. Desse modo, os estudos da realidade sociolinguística brasileira e dos fatores que contribuem para a diversidade linguística do português brasileiro constituem uma exigência para subsidiar o ensino de língua. Também é necessário entender que, apesar da enorme extensão territorial do Brasil, a diversidade linguística não se deve apenas às diferenças étnicas ou regionais, mas, principalmente, às diferenças sociais. Segundo Costa (2000), são principalmente os fatores relacionados a diferenças socioculturais, tais como os econômicos, profissionais, educacionais, dentre outros, os responsáveis pela diversidade mais significativa na variedade da língua portuguesa no Brasil. Além desses fatores, acrescenta a autora, a diversidade certamente relaciona-se com os modos de vida, costumes, crenças, valores e tradições predominantes nos diferentes grupos sociais.

Para estudar a variação linguística no Brasil, Bortoni-Ricardo (2005) propõe uma distinção entre a heterogeneidade ligada a fatores estruturais (dicotomia rural/urbano, região geográfica, rede de relações sociais) e a heterogeneidade relacionada a fatores funcionais (graus de formalidade, registros). Assim, na visão da autora, a ecologia do português brasileiro é concebida como um *continuum* de urbanização, que vai desde variedades rurais geograficamente isoladas até a variedade urbana culta, a qual já sofreu os processos históricos de padronização, podendo-se situar o falante em qualquer posição ao longo do *continuum*, no qual existem dois tipos de regras variáveis (graduais e descontínuas), como explica a autora:

Regras que definem uma “estratificação” descontínua e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica, e regras graduais, que definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros,

dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40).

Nesse contínuo pode estar situado qualquer falante, dependendo de seus antecedentes, de sua história social e de sua rede de relacionamentos. A autora amplia essa proposta, adotando uma metodologia dos três contínuos, a qual foi apreendida a partir das peculiaridades da comunidade de fala brasileira, levando em conta sua formação e características demográficas. Assim, além do *continuum* rural-urbano, temos o de oralidade-letramento, em que se consideram as práticas sociais do falante e a diversidade cultural dessas práticas, e o *continuum* de monitoração-estilística, relacionado ao grau de atenção e planejamento que o falante confere à situação de fala¹¹.

Os estudantes das escolas brasileiras, geralmente, são falantes de uma variedade denominada por Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) de “rurbana”, intermediária entre a fala rural e a urbana. Nessa variedade estão presentes tantos os traços graduais, comuns na fala de todos os brasileiros, quanto os descontínuos, típicos dos falantes rurais. Podemos citar, como exemplo de traços graduais, uma oração com objeto direto lexical (Tirei *ele* do carro) e, como exemplo de traços descontínuos, o rotacismo: claro/[cra'ro] e a vocalização da palatal lateral: malha/[‘maya] etc. Os traços descontínuos são bastante estereotipados nas áreas urbanas e marcam o falante como não pertencente a essa comunidade, enquanto os traços graduais, ainda que não obedeçam às normas gramaticais valorizadas socialmente, estão presentes na fala dos brasileiros conhecidos como “falantes cultos”, inclusive, na fala dos professores e demais membros da escola.

Em estudo recente, Bortoni-Ricardo e Rocha (2020) demonstram a intensa variação na fala de alunos e professores e seus reflexos nos textos escritos dos alunos. Essa pesquisa revela que a maioria dos professores não está preparada para antecipar ou discutir tais problemas quando eles ocorrem em sala de aula. Quanto a isso, é lamentável que, apesar de já se terem passado mais de 50 anos de debates e de história a respeito dessa questão, sua forma de abordagem em sala de aula ainda não tenha sido legitimada ou apropriada por alguns professores. Fica, pois, evidente que o tema da variação ainda demanda estudos e, sobretudo, a comunicação desses estudos à comunidade escolar, visto ser imprescindível aos professores conhecer mais sobre variação linguística e os fatores que a motivam, bem como a valoração social de determinadas variedades em detrimento de outras. Como afirma Neves (2021, p. 60),

¹¹ De acordo com Hymes (1972), situação de fala diz respeito a contextos ou situações associados à fala em uma dada comunidade de fala.

a valoração “emana das relações sociais e, não, das estruturas e categorias linguísticas”. Essa compreensão evitaria, e muito, a disseminação de comentários preconceituosos em relação à variedade linguística dos alunos.

Ainda sobre os fatores que podem motivar a variação do sistema linguístico, Mollica (2003) explica que podem ser tanto de natureza externa ao sistema – fatores associados ao indivíduo (sexo, idade, etnia), fatores sociogeográficos (escolarização, região, profissão, nível de renda, classe social) e fatores contextuais (grau de formalidade e tensão discursiva) – quanto de natureza interna ao sistema (fatores fonomorfossintáticos, semânticos, discursivos, lexicais). É fundamental que a forma como esses fatores se correlacionam seja compreendida por professores e abordada no processo de ensino e aprendizagem da língua, possibilitando aos alunos ampliarem a compreensão da correlação entre fatores linguísticos e sociais.

Para exemplificar como esses fatores condicionam a variação linguística, parafraseamos um exemplo de Martins e Guimarães (2016), que apresentam o condicionamento por um fator linguístico combinado ao fator geográfico. Vejamos o caso das palavras “vasta” e “asma” no dialeto mineiro. Observamos que, na primeira palavra, o “s” representa a pronúncia do som “sê” e, na segunda palavra, do som “zê”. Essa variação ocorre porque, em “vasta”, o “s” está diante de uma consoante surda (“t”) e é pronunciado de modo não vozeado, influenciado por essa consoante, no dialeto mineiro. Já em “asma”, o “s” antecede uma consoante sonora (“m”), sendo pronunciado de forma vozeada, por influência desse som, como “zê” no dialeto mineiro. Pode-se dizer que o condicionamento é linguístico porque os falantes de qualquer idade, sexo, gênero, escolaridade apresentam a mesma pronúncia dessas formas, influenciados pelo contexto fonético (surdo, sonoro), mas também é preciso considerar um fator extralinguístico envolvido nesse caso: a origem geográfica. Isso porque as pronúncias dessas palavras são as que apresentamos no exemplo do dialeto mineiro, porém, em dialetos como o carioca, o “s” representa em “vasta” a pronúncia do som “xê” (“vaxta”), e em “asma”, a pronúncia do som “jê” (“ajma”).

Outro fator extralinguístico que merece relevância, especialmente no contexto escolar, é o estilo ou registro de fala. Em uma situação de interação comunicativa, o falante reconhece quando e em que grau precisa monitorar seu estilo, ou seja, quando deve usar a língua de uma forma mais tensa, mais rígida ou quando pode usá-la de uma forma menos tensa, mais solta. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o ambiente de interação, o interlocutor e o assunto da conversa são os fatores que condicionam os falantes a monitorar seu estilo. Proporcionar essa reflexão aos alunos nas aulas de língua é essencial, pois auxilia no desempenho linguístico apropriado a cada situação de interação. Além disso, compreender como esses fatores

condicionam a variação é imprescindível para se entender o conjunto de pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística e, conseqüentemente, compreender a fala que se realiza no dia a dia da escola e da sala de aula.

Embora os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa publicados no Brasil nas últimas décadas (PCN e BNCC) e os livros didáticos já reflitam alguns avanços científicos dessa área, reconhecendo, por exemplo, o fenômeno da variação linguística, e isso já é alguma coisa, ressaltamos que é preciso ir muito além. É necessário que chegue aos professores o conhecimento produzido para que possam compreender que é possível ensinar a língua tratando o fenômeno da variação de maneira planejada e sistemática. Por exemplo, ao ensinar um tema gramatical, o professor poderá verificar se se trata de uma regra variável e abordá-lo como tal, mostrando ao aluno que a língua oferece mais de uma possibilidade de expressão daquela forma linguística, cabendo a quem produz um determinado discurso (oral ou escrito) decidir qual a forma mais adequada em consonância com as condições efetivas de uso da língua próprias do contexto de produção/interação. O que se propõe não é simplesmente ensinar variação linguística aos alunos, pois ela é inerente à língua, mas saber lidar com os fenômenos que envolvem variação e preconceito linguístico em sala de aula e fora dela.

De acordo com Faraco (2015), avançamos muito pouco em relação à concepção da variação linguística, pois ainda predomina no sistema escolar uma concepção tradicional pautada na valoração do “certo” e do “errado” como valores absolutos e não como valores relativos. A exemplo disso, podem ser citados os livros didáticos, que em sua maioria têm dado um tratamento muito superficial ao tema, apresentando-o em tirinhas, de forma limitada, folclorizada, tratando apenas da variação geográfica, com ênfase nas falas rurais. Assim, como destaca o autor, deixam de abordar a variação social, que, como sabemos, é a que realmente é considerada quando observamos as situações que envolvem discriminação e violência simbólica.

Nesse contexto, é importante mencionar que, tanto nos documentos oficiais quanto nas instituições escolares, o discurso predominante determina que a grande competência linguística a ser atingida pelos alunos ao final do Ensino Médio é o domínio da chamada “língua padrão” ou “norma culta”, sem deixar claro a que se referem, como questionam Vieira e Freire (2020): seria a variedade usada nas gramáticas, nos livros didáticos ou aquela usada pelos brasileiros cultos em eventos de letramento? Sabemos, como afirmam as autoras, que os modelos linguísticos de “norma padrão” utilizados nas escolas diariamente nem sempre coincidem com a escrita culta dos brasileiros presente em textos midiáticos, técnicos ou acadêmicos, domínios

geralmente associados à manifestação das estruturas que podem ser consideradas de maior prestígio.

Essa confusão se deve a diferentes concepções relacionadas ao termo “normas” na prática escolar, fazendo com que o termo “norma culta” ora se apresente como um conjunto de normas presentes nos compêndios gramaticais (“norma gramatical”), ora se refira ao ideário de norma estabilizada, que, de acordo com Faraco (2008), é resultado de um processo histórico fortemente marcado pela tentativa de homogeneizar a língua, configurando uma codificação abstrata utilizada como referência (a “norma-padrão”), especialmente em sociedades com tamanhas diferenças dialetais como a nossa. É preciso esclarecer que, quando se trata de normas, na perspectiva sociolinguística, trata-se dos padrões normais, das realizações concretas, das normas ou variedades em uso em um determinado grupo social. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 42) define norma como “conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade linguística, incluindo os fenômenos em variação.”

Neves (2021, p. 21) esclarece que há dois sentidos para norma linguística: o sentido de normalidade e o sentido de normatividade, sendo que, em qualquer caso, norma é “um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopolítico-cultural”, pois não se trata apenas de um conjunto de formas linguísticas, mas de um conjunto que incorpora também valores socioculturais articulados com tais formas. (FARACO, 2008, p. 43). A diversidade de normas em contato se entrecruza e, conseqüentemente, isso resulta em um conjunto de variantes.

Ao buscar explicar a expressão “norma culta”, Faraco (2008, p. 57) adverte se tratar de uma das questões mais complexas no campo das investigações linguísticas, pelo próprio estatuto que o termo carrega, pois “não se trata apenas de recortar um conjunto determinado de expressões da língua, como se o fenômeno sociocultural da norma culta se resumisse a um problema exclusivamente de vocabulário e de estruturas gramaticais.” O próprio qualificativo “cultas” pode revelar certo preconceito, como afirma Neves (2021), pois sugere que as outras variedades são “incultas” e seriam faladas por grupos desprovidos de cultura, conforme enfatiza Faraco (2008). Como sabemos, não há grupos sem cultura e, portanto, como ressalta o próprio autor, é preciso operar criticamente com o sentido do termo “cultas”, considerando que “a norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita. (FARACO, 2008, p. 56).

Faraco (2015) conclui que não existe a “norma culta” no singular, e sim variedades cultas, que são algumas das normas presentes nos usos linguísticos praticados pelos grupos

sociais que tiveram acesso à escola e que dominam a fala e a escrita típica de meios letrados. A expressão “normas cultas” é usada pelo autor por compreender que não existe uma “norma culta” única, homogênea e uniforme. Ao contrário disso, o que a realidade nos mostra são variedades cultas diversificadas e heterogêneas.

Nesse sentido, entendemos que as instituições escolares precisam propiciar aos alunos uma aproximação tanto quanto possível de seus usos linguísticos aos das variedades efetivamente praticadas pelos indivíduos com acesso à cultura letrada, sobretudo em situações mais monitoradas de fala e de escrita. Isso significa possibilitar, efetivamente, aos alunos o conhecimento das variedades da língua utilizadas nos meios acadêmicos, conhecida como “norma culta”, concebida neste trabalho, em conformidade com Faraco (2008, p.73), como “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Assim, o domínio da expressão culta se constrói à medida que as experiências vão permitindo o acesso à cultura letrada e às variedades linguísticas utilizadas historicamente pelos que dela fazem parte, sendo que para isso não é necessário impor aos alunos a substituição das variedades linguísticas que utilizam em seu cotidiano.

Embora possamos observar avanços na descrição sociolinguística do português brasileiro, demonstrando a variabilidade da expressão culta tanto na fala quanto na escrita, os materiais didáticos, em sua maioria, ainda o descrevem numa perspectiva muito próxima das prescrições da gramática tradicional, conforme atesta levantamento feito por Freire (2011). Dessa forma, não acolhem a variabilidade, nem as divergências interpretativas quando estas se apresentam nos diversos instrumentos normativos, portanto, concordamos com Faraco (2015), que o fato de a escola não reconhecer a variabilidade da expressão culta e não relativizar esses fenômenos é o que faz com que os alunos carreguem consigo uma insegurança linguística para a vida toda.

Nesse sentido, reiteramos que o estudo da gramática de uma língua não pode ficar reduzido ao estudo das nomenclaturas e classificações de seus termos, o que é ter uma visão simplista do que seja uma língua e, obviamente, sua gramática. Isso não significa dizer que os alunos não devem estudar as categorias gramaticais, mas que, como orienta Perini (2016, p. 47), que isso aconteça com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos, afinal a estrutura da língua é um aspecto do mundo. Dessa forma, é possível promover a “alfabetização científica” dos estudantes, ou seja, oferecer-lhes condições de serem formadores de opinião sobre afirmações de diversas naturezas, e a oportunidade não apenas de receber informação, mas de gerar informação e conhecimento “pela observação criteriosa dos dados linguísticos,

pelo respeito às condições dos fatos, pela atitude aberta de fazer questionamentos, levantar hipóteses, abrir caminhos.” (ANTUNES, 2014, p. 62). Dessa forma, o estudo das classificações e nomenclaturas teria razão de ser, estaria justificado.

Na perspectiva do que propõe Perini (2016), o ensino de gramática no nível médio de escolaridade deve incitar a reflexão científica dos alunos. Trata-se de não apenas explicitar os conhecimentos linguísticos que eles têm, mas de propor categorias, analisando as que já existem, compará-las com os dados linguísticos efetivamente realizados, questioná-las, enfim, promover a reflexão sobre os conteúdos gramaticais e a sistematização desses conteúdos por parte dos alunos.

Desde a década de 1980, linguistas como Franchi (2006), Geraldi (2006), Possenti (1996/2006) e outros vêm defendendo uma abordagem interativa e reflexiva de gramática, isto é, uma reconfiguração do ensino de natureza gramatical. Para Faraco (2017), a proposta de análise linguística formulada por Geraldi (2006) é a mais abrangente, como mostra o autor, a partir das coordenadas resumidas por Britto (1997, p. 164):

A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores dos livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (GERALDI, 1991, p. 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção de conhecimento). (BRITTO, 1997, p. 164 *apud* FARACO, 2017, p. 19).

Pensando também nesse deslocamento do trabalho com os temas gramaticais da transmissão de termos e conceitos para a reflexão sobre funcionamento da língua em uso, o conceito de análise linguística proposto por Mendonça (2006) define-a como uma prática essencial do letramento escolar, que consiste em uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Considerando essa perspectiva de análise, Vieira (2017) também delineia uma proposta em que os componentes gramaticais sejam atrelados ao texto. A autora entende que um trabalho com as estruturas gramaticais por meio de atividades linguísticas (em que o falante, ao interagir,

faz uma reflexão automática e inexplícita dos recursos comunicativos que utiliza), epilinguísticas (quando o falante interrompe o curso da interação comunicativa para tratar dos recursos linguísticos ou de aspectos da própria interação) e metalinguísticas (aquelas em que a própria língua se torna o assunto da interação) implica reconhecer as construções linguísticas como produtoras de sentido, elementos carregados de significação, que, quando interligados sequencialmente e de maneira lógica, dão forma aos textos. Na distinção dessas atividades, elaborada por Franchi (2006), observamos que a atividade metalinguística não fica fora do ensino, “fica, porém, deslocada do centro e pressupõe o exercício intenso e extenso de atividades linguísticas e metalinguísticas.” (FARACO, 2017, p. 19).

De acordo com essa compreensão, na integração da gramática com o texto e com as questões relacionadas à variação linguística, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas permitirão despertar a consciência dos alunos para os recursos que podem utilizar, os quais variam em função dos gêneros, da modalidade (oral ou escrita) e da monitoração estilística. Dessa forma, na escola, a abordagem gramatical pode englobar naturalmente a metalinguagem, associada às atividades linguísticas e epilinguísticas, como ferramenta para o processo de elaboração do saber linguístico. A autora ainda explica que

os elementos de natureza formal, relativos aos diferentes níveis da gramática, são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural. Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar. Cabe lembrar que essas são tarefas exclusivas das aulas de Português (e não de Matemática, ou de História, por exemplo). (VIEIRA, 2017, p. 64).

Fica evidente que a reflexão gramatical tem espaço reservado na abordagem dos conhecimentos linguísticos, entretanto é preciso que essa reflexão seja articulada aos outros objetivos escolares, considerando-se o plano textual e a complexidade da variação linguística. Citando Franchi (2006), a autora entende que o professor deve primeiramente levar o aluno a compreender o funcionamento da sua língua, para só depois fazer a sistematização adequada do conteúdo apresentado, utilizando a ferramenta metalinguística que possibilite ao estudante descrever as noções refletidas sobre a organização de sua língua.

Considerando propostas como essas, poderíamos pensar, por exemplo, sobre como abordar a concordância nominal e verbal, temas que normalmente são apresentados separadamente nas gramáticas normativas, mas que poderiam perfeitamente ser abordados conjuntamente. Primeiramente, seria necessário sensibilizar os alunos para a existência de uma

regra variável de concordância nominal e verbal, mostrando que há formas alternantes, como em (i) “Eles cantam nos shows e provocam delírios” ou (ii) “Eles canta nos show e provoca delírio”. Em seguida, conforme a intervenção proposta por Damásio (2015) em uma turma de 9º ano, o professor poderia propor a análise da produção textual de um aluno da série, sem especificar nome, turma ou escola, como forma de promover a exposição às diferentes formas de concordância integrada aos textos. Poderia também apresentar textos jornalísticos atuais onde é possível verificar várias formas de concordância. Após a leitura e discussão do texto do aluno, o professor poderia pedir uma análise de algumas escolhas linguísticas feitas pelo autor. Após, o reconhecimento do tema, o professor direcionaria a observação dos alunos para essas formas linguísticas, por meio de perguntas que levem à formulação de hipóteses. Após a problematização, e considerando a proposta de um ensino reflexivo com os temas gramaticais, o professor poderia trabalhar com o conceito em análise: mas o que é concordância? O que é então concordância verbal? E concordância nominal? Nessa fase do trabalho, é preciso conduzir o aluno a participar da formulação do conceito.

Após essa sistematização do conceito, o professor apresentaria ao aluno o assunto de modo formal, sempre considerando que há mais de uma forma linguística e que algumas regras impostas pela gramática normativa não são utilizadas efetivamente nem mesmo pelos falantes cultos. É importante também apresentar aos alunos que há contextos que favorecem e contextos que desfavorecem a concordância verbal e despertar neles a consciência “quanto à valoração sociolinguística da concordância canônica ou da concordância não canônica, uma vez que lhe permite conhecer opções linguísticas a que se atribui normalmente prestígio social”. (DAMÁSIO, 2015, p. 80).

A respeito desses contextos relacionados à concordância verbal, trabalhos como o de Graciosa (1991), Brandão e Vieira (2012) e Vieira e Freire (2020) atestam que há contextos desfavorecedores da aplicação da regra, o que comprova ser uma regra variável, ou seja, que há variáveis relevantes para a realização da concordância verbal. Vieira e Freire (2020), inclusive, destacam que os contextos desfavorecedores da aplicação da regra sistematizados no estudo de Graciosa (1991), são os seguintes: sujeito posposto ao verbo; sujeito anteposto, mas distante do verbo, e verbo isolado na cadeia discursiva. Isso significa que, ao tratar de concordância verbal, o professor não pode dispensar tais informações, pois é preciso explicar aos alunos o que é um fenômeno variável, quando e porque um fenômeno é assim considerado, quais são as variáveis relevantes para o condicionamento desse fenômeno e que contextos linguísticos e não linguísticos favorecem ou não a aplicação de uma regra variável, por exemplo.

Além disso, ao abordar um tema gramatical, é necessário refletir sobre que elementos/conceitos devem ser apreendidos pelos alunos e como esse tema se relaciona à produção de sentidos no nível do texto. (VIEIRA, 2019). Por meio de atividades de análise de textos de diferentes gêneros, propicia-se ao aluno uma reflexão sobre o emprego de diferentes estratégias de concordância. Dessa forma, o professor estará trabalhando na perspectiva da variação, devendo contemplar os contínuos oralidade/letramento e monitoração estilística, bem como os efeitos de sentido que o autor pretende atingir ao utilizar tais estratégias.

Diante dessas reflexões, percebemos que os linguistas têm empreendido esforços no sentido de delinear propostas para uma reconfiguração do ensino no que diz respeito aos aspectos gramaticais e variacionistas da língua, contudo, na visão de Faraco (2017), parece claro que faltam condições para que tais propostas se tornem viáveis:

Algumas dessas condições estão fora de nosso alcance direto (como, por exemplo, melhorar as condições de trabalho do magistério); de outras, participamos diretamente (como da formação dos professores, e podemos nos perguntar quanto temos feito para prepará-los efetivamente para a docência [...]; por fim, há aquelas para cujo avanço estamos desafiados (como o preenchimento de lacunas das propostas que defendemos) num esforço que não poderá jamais ser apenas individual, mas terá de ser coletivo, envolvendo necessariamente, nesse coletivo, os professores da educação básica. (FARACO, 2017, p. 21).

Ao enunciado do autor, acrescentamos que a organização e elaboração das atividades dos livros didáticos têm avançado muito pouco no trabalho com uma análise reflexiva da língua, pois, em sua maioria, privilegiam atividades de reconhecimento e memorização das regras da gramática normativa. Como sabemos, esses materiais são fontes diretas de orientação do trabalho do professor e, conseqüentemente, podem induzir a uma abordagem gramatical que não seja condizente com as propostas de um ensino de língua analítico e reflexivo. Em função disso, a formação inicial e contínua de professores deve privilegiar o compartilhamento de estudos sobre a realidade sociolinguística do português brasileiro, possibilitando conhecimentos aprofundados dessa realidade, os quais sejam não somente articulados pelo professor em sua prática pedagógica, mas vivenciados diariamente em sala de aula.

Ademais, a noção de análise linguística também não parece estar devidamente esclarecida na BNCC, como afirmam Geraldi (2020) e Rangel (2020), pois esses autores entendem que as habilidades propostas para o “eixo de análise linguística” se distanciam do que se entende por ações reflexivas sobre a linguagem, o que pode ser visto na descrição das habilidades necessárias para o conhecimento da morfossintaxe, por exemplo:

- Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
- Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).
- Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). (BRASIL, 2018, p. 83)

Embora a análise dos autores considere as habilidades descritas na Base para os anos finais do Ensino Fundamental, lembremo-nos de que o documento esclarece que “o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 71). Considerando tal articulação, entendemos que a noção de análise linguística deveria manter coerência em todo o texto, tanto nas habilidades descritas para o Ensino Fundamental quanto nas descritas para o Ensino Médio.

Ainda segundo Geraldi (2020) e Rangel (2020), essas habilidades são importantes, mas não aparecem na BNCC como forma de proporcionar uma análise reflexiva sobre a linguagem, distanciando-se do que se considera análise linguística. Para Rangel (2020, p. 219), na Base, não há sequer um “modalizador que especifique situações de comunicação, gêneros e/ou práticas situadas de linguagem que poderiam associar-se de forma significativa”. Nessa discussão, entendemos que o eixo metodológico de ensino (uso-reflexão-uso), conforme proposto pelos PCN de Língua Portuguesa, parece esclarecer essa questão bem melhor do que a BNCC. Diante das lacunas que esse documento apresenta, compreendemos que a tarefa de pôr em prática as normatizações aí estabelecidas vão exigir do professor maior aprofundamento acerca dos construtos teóricos e metodológicos que envolvem o ensino de língua portuguesa, como uma via de superar ou pelo menos amenizar as dificuldades.

O conhecimento de propostas sobre como os aspectos gramaticais podem ser efetivados em uma perspectiva reflexiva pode ajudar os professores a compreenderem como tal fenômeno deve ser tratado em sala de aula de Ensino Médio. Ademais, se toda prática pedagógica é perpassada por uma determinada concepção teórica, devemos lembrar que o ensino de língua que se realiza em sala de aula está diretamente relacionado à concepção de gramática¹² que tem

¹² Vale a pena retomar que, dentre os três sentidos apresentados por Travaglia (2002) para essa expressão, o de gramática como um compêndio que reúne exemplos e regras de uso da língua consideradas modelares, devendo ser seguidas por aqueles que buscam falar e escrever “corretamente”, é a concepção de gramática mais usada pelos professores e pelas pessoas em geral quando utilizam a palavra “gramática”, também rotulada de “gramática normativa”.

o professor, conforme já mencionamos. Nesse estudo, entendemos a gramática como um fenômeno que se constitui nas atividades verbais realizadas por seus usuários, os quais, na interação linguística, vão criando normas¹³, usos regulares que surgem de acordo com suas necessidades comunicativas. Assim, os saberes gramaticais são permeados por diferentes normas linguísticas, as quais devem estar presentes na escola. Cabe ao professor diferenciar norma como algo normatizado – uma escolha padronizada de forma linguística – de norma como normalidade – ou regularidade – e assim considerar que ambas devem receber atenção no trabalho com a língua.

Defendemos que, na escola, se promova o maior contato possível dos alunos com os textos orais e escritos conforme a variedade usada pela cultura letrada e que a análise linguística da norma de prestígio presente nesses textos deve ser respaldada pela observação flexível dos fatos linguísticos, considerando que são passíveis de variação e de mudanças. É necessário saber lidar com as variedades linguísticas nas instituições de ensino, pois elas refletem a realidade plural brasileira em todas as expressões socioculturais, incluindo o uso da língua.

Compreendemos que a postura do professor de Língua Portuguesa, suas ações e seu compromisso social com os alunos e com a origem sociolinguística deles são determinantes em relação ao tratamento da variação linguística. Isso significa que, ao abordar um fenômeno gramatical, por exemplo, o professor não o apresentará como uma única possibilidade, caso tal fenômeno não se manifeste de uma única forma nas variedades linguísticas brasileiras. A exemplo, observemos como se apresenta, nas gramáticas normativa, o sistema verbo-flexional do português no presente do indicativo: eu canto, tu cantas, ele/ela canta, nós cantamos, vós cantais, eles cantam. Já nas variedades do português falado no Brasil, verifica-se: eu canto, tu canta (s)/você canta, ele/ela canta, nós canta (mos)/a gente canta, vocês canta (m), eles/elas canta (m).

Percebemos que o sistema verbo-flexional utilizado pelos falantes do português brasileiro já apresenta formas que se diferenciam do que é apresentado tradicionalmente nos compêndios gramaticais. Numa perspectiva sociolinguística, esse sistema pode ser abordado a partir de atividades que levem os alunos a reconhecerem quais as formas linguísticas que utilizam diariamente em seus processos comunicativos e como essas formas poderiam ser usadas em situações mais monitoradas de uso da língua, evitando-se, simplesmente, uma mera

¹³ Quanto às diferentes concepções de norma, ressaltamos que, nas expressões “norma-padrão” e “norma culta”, nos valemos das definições de Faraco (2008, 2015).

exposição do paradigma apresentado nas gramáticas tradicionais, que muitas vezes trazem formas não mais utilizadas e até desconhecidas pelos alunos.

O que se propõe não é ensinar uma variante que o aluno já sabe, como destaca Avelar (2017), e sim ensiná-lo a utilizar ferramentas de análise para sistematizar propriedades presentes na sua própria fala. Ademais, é importante levar o aluno a observar o sistema flexional e compreender que ele apresenta variações, de modo que ele tome consciência da variação sistemática e inerente à língua, refletindo sobre questões de adequação. Assim, é possível ensinar que ao falante é possibilitada a escolha de qual forma é mais adequada a um determinado contexto de uso ou situação comunicativa.

Esses fenômenos precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, no caso específico da língua portuguesa, Cyranka (2015, p. 34) questiona: “é possível desestabilizar a tradição do tratamento escolar dado ao ‘ensino’ de português e, efetivamente, construir uma ‘pedagogia da variação linguística’¹⁴, conforme propõe Faraco (2008)?”. Certamente, o professor tem muito a contribuir para essa revolução que queremos para o ensino de língua, mas, para que consiga fazer das suas aulas um laboratório onde se desenvolvem a reflexão gramatical e a pesquisa linguística, formando o leitor/produzidor de texto competente, crítico e autônomo, é necessário “também conhecer o aluno, saber a que comunidade de fala ele pertence, que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento tem vivenciado.” (CYRANKA, 2015, p. 35).

Nessa perspectiva, também consideramos como saberes essenciais aos professores de Língua Portuguesa a compreensão sobre as práticas sociais de oralidade e letramento: o que são, como ocorrem na comunidade e como devem ser articuladas com outras práticas de linguagem nas aulas de língua materna para a ampliação do repertório linguístico dos alunos. Na seção a seguir, tratamos dos conceitos de oralidade e letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos¹⁵, apresentando o que tem sido produzido sobre a temática na perspectiva sociolinguística, com o objetivo de delimitarmos melhor nosso objeto de estudo.

¹⁴ Faraco e Zilles (2015, p. 9-10) explicam que, quando tratam de “pedagogia da variação linguística”, não estão propondo “uma pedagogia da língua materna composta de módulos autônomos, mas tão somente estimulando uma reflexão focada nas grandes questões que envolvem a variação linguística no ensino de português” sem desconsiderar uma perspectiva integradora das diferentes dimensões desse ensino.

¹⁵ Utilizaremos a expressão “gêneros do discurso” por estarmos fundamentados na teoria de Bakhtin (2003, p. 262), que define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, pois cada esfera social da atividade humana cria, a partir de suas necessidades comunicativas, seus tipos particulares de gêneros discursivos, e o fazem por meio de sua função social e ideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas.

2.4.3 Interação em sala de aula e oralidade/letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos

Em nosso estudo consideramos a reflexão sobre a língua como uma atividade permanente e constante no processo de ensino, e a linguagem como forma de interação que precisa ser vivenciada, experimentada e sentida no dia a dia da sala de aula. Entendemos interação como um “encontro” que acontece entre interlocutores que constroem significados daquilo que está acontecendo em um dado contexto. Isso significa que, ao interagirmos uns com os outros, estamos aprendendo continuamente um processo complexo e inacabado de regras sobre como agir adequadamente por meio da linguagem, incluindo ações verbais e não verbais. Segundo Delamont (1983, p. 27), “quando duas pessoas estão interagindo, cada uma está interpretando suas próprias ações e as ações do outro, e reagindo, e reinterpretando, e reagindo [...]”.

Na sala de aula, é o professor quem direciona e comanda os processos de interação, administrando os turnos de fala, nomeando os falantes primários, ou seja, mediando o processo interacional e estabelecendo as “estruturas participativas” da interação. Tais estruturas são definidas por Bortoni-Ricardo (2005, p. 239) como “[...] a forma como a integração é organizada em sala de aula, com base em algumas normas tácitas que distribuem direitos e deveres. Por exemplo: ‘fala um de cada vez’; há momentos de trocar ideias com o colega ao lado e há momentos de ficar atento [...]” Essas estruturas podem interferir significativamente na interação construída em cada sala de aula.

Philips (2013 [1976]), ao estudar os sistemas de ordenação da fala de dois grupos indígenas – os índios da Reserva Indígena de Warm Spring, na região central de Oregon, e os índios anglo-americanos – reafirma a asserção feita por Sapir, em 1925, de que, em diferentes culturas, não são os meios comunicativos que diferem, mas as formas de organização da conversa, ou seja, a forma de organização pode provocar “resultados qualitativamente diferentes e percepções radicalmente distintas” em cada cultura. (PHILIPS, 2013 [1976], p. 21). Como, de acordo com Erickson (2001), cada sala de aula pode ser pensada como uma microcultura, é possível concluir que, em cada uma delas, a organização da conversa provoca diferentes resultados no processo de interação e de percepção dos falantes.

Ainda a respeito da organização da conversa, Goffman (1986 [1974]) estabelece diferença entre interlocutores “ratificados” e “não-ratificados”. Segundo esse autor, em um dado momento da interação em que há mais de um ouvinte presente, o falante pode ratificar o interlocutor tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal. O interlocutor é ratificado

quando o falante lhe dirige o olhar ou a palavra, por exemplo, sendo os demais ouvintes presentes denominados interlocutores “não-ratificados”.

A diferenciação, de modo verbal, entre interlocutores ou o direcionamento da conversa podem ser feitos identificando o ouvinte pelo nome próprio; por “encadeamento”, quando produzimos uma resposta para a pessoa que fez a pergunta e, ainda, por meio de escolhas específicas que o falante faz dos “mecanismos de categorização de grupo social” (SACKS, 1972) e das “identificações de lugares.” Assim, quando, por exemplo, um falante identifica verbalmente um “lugar” como “minha casa”, “o bar da esquina”, “o colégio”, possivelmente ele fez uma análise prévia do grupo social do ouvinte identificado. (SCHERGLOFF, 1972).

Na sala de aula presencial, os interlocutores ratificados podem ser identificados tanto pela fala quanto pelos gestos, tais como o olhar da professora dirigido a um aluno específico, a quem provavelmente seleciona como o próximo falante. Já em salas de aulas on-line, a diferenciação entre interlocutores ratificados e não-ratificados geralmente ocorre verbalmente pelo falante. Tal situação pode indicar que mudanças nas estruturas participativas que são construídas ocorrem em função do grupo social e dos ambientes onde a interação acontece (presencial ou *on-line*).

Desse modo, embora o professor detenha o controle social e o poder de determinar ações aos alunos, é importante que a interação aconteça de forma compartilhada, ou seja, produzida na relação professor/aluno, alunos/alunos, lembrando que é durante o processo interacional que novas regras são construídas, sendo algumas reiteráveis, enquanto outras se modificam ou se anulam. A partir dessas regras, se manifestam e podem ser observadas ações verbais e não verbais em diferentes situações nos eventos em sala de aula, como, por exemplo, quando o professor fala com os alunos, expõe o conteúdo da aula, passa informações, dá ordens, responde perguntas, passa a palavra aos alunos, permite que eles falem entre si, ou quando os alunos respondem ao que foi perguntado, silenciam, solicitam uma informação, desabafam sobre algo que os está incomodando, enfim, todas constituem escolhas e ações dos interlocutores – professores e alunos – que conduzem a interação e podem revelar informações e o significado das ações que praticam. (CAJAL, 2001).

Em nosso estudo, fez-se relevante observar que o contexto de sala de aula modificou-se drasticamente, pois, durante quase todo o ano de 2021, as aulas não aconteceram em espaço físico, e sim no virtual. Em consequência, a interação não ocorreu face a face, presencialmente, pois as pessoas se viam através das telas dos computadores, *tablets* ou celulares, o que dificultava aos falantes a percepção dos olhares e dos gestos dos ouvintes. A fala só podia ser

iniciada quando o interlocutor ligasse o microfone, portanto as pistas de contextualização¹⁶, como movimentações corporais e mudanças na direção do olhar, podiam não ser percebidas pelo ouvinte como um direcionamento da conversa, por exemplo, uma vez que o falante olhava diretamente para a tela e não para seus interlocutores. Nesse ambiente de aulas, o professor não pode ver todos os alunos ao mesmo tempo, pois nem todos ligam as câmeras, o que normalmente só o fazem quando desejam falar. Todas essas mudanças nos fazem prever que muitas ações e regras de participação na interação estão sendo alteradas em função desse formato de aulas *on-line*.

Sabemos que, no contexto de sala de aula, presencial ou *on-line*, abrir espaço para a oralidade, para a fala, para a conversação, é indiscutivelmente importante e que isso implica o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral, a qual não pode ser negligenciada na escola, até porque ela influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita, como afirma Castilho (2009), ao reforçar a ideia de que escrita e oralidade devem ser privilegiadas no ambiente escolar:

[...] não se acredita mais que a escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a preocupação com esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2009, p. 13).

O referido autor deixa evidente a importância de se trabalhar a língua falada na escola pela própria implicação que ela tem para a aquisição da escrita, ou seja, o desenvolvimento de uma proporciona o desenvolvimento da outra em termos de seus aspectos sociofuncionais. Hoje, esse discurso já é consenso tanto entre os linguistas quanto nos documentos oficiais que trazem orientações e normatizações sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tais como os PCN e a BNCC, pois ambos preconizam a formação de bons produtores de textos orais e escritos.

Nos PCN para o Ensino Médio, fica evidenciado que “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (BRASIL, 2000, p. 70). Esse trecho reafirma a inclusão da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, mas é preciso ir além, pois a manifestação oral dos alunos precisa ser incentivada nas diferentes

¹⁶ São “traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que precede ou sucede.” (GUMPERZ, 2013, p. 152).

atividades desenvolvidas durante as aulas. Assim, compreendemos que a reflexão sobre o tratamento da oralidade e do letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros orais e escritos é essencial aos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, para que, em suas práticas pedagógicas, propiciem aos alunos desenvoltura nas situações efetivas de fala e de escrita.

Importante ressaltar que, somente a partir da década de 1980, os conceitos de oralidade e de letramento surgiram na literatura científica como práticas sociais de linguagem que se relacionam às atividades linguísticas orais e escritas realizadas pelos grupos sociais. Nessa perspectiva, o conceito de oralidade não se limita à materialidade sonora, envolvendo significação que somente será compreendida na realização concreta da fala, a qual constitui-se da oralidade e realiza-se no processo de interação entre os falantes em seus grupos sociais. Conforme observa Costa (2012, p. 01), “assim como a variação linguística, qualquer que seja a abordagem sobre oralidade ou letramento sempre implica o conhecimento do grupo social ao qual pertencem ou fazem parte os falantes ou usuários do letramento.”

Dessa maneira, oralidade e letramento são formas de ação social que se diversificam e se transformam para acompanhar as modificações dos diferentes contextos sociais em que ocorrem, em um processo constante de variação e mudanças. Explica ainda a autora que esse “processo é consequência do conhecimento das atividades sociais por parte dos falantes, dos letrados que dele participam, como parte de uma organização mais ampla, de um todo, portanto, de uma cultura.”¹⁷ (COSTA, 2012, p. 01). Isso significa que, para compreendermos esse processo, precisamos conhecer a organização social e cultural de que fazem parte esses falantes e letrados, seus usos linguísticos e os significados desses usos em cada contexto social de interação, em cada situação efetiva de uso da linguagem.

Assim, no processo de ensino de língua, precisam ser conhecidos pelos docentes a organização social e cultural de que fazem parte os alunos, seus usos linguísticos dentro e fora do contexto escolar, os significados sociais desses usos, bem como os valores, crenças e atitudes aí envolvidos, permeados tanto pelos gêneros orais quanto pelos gêneros escritos e, no contexto tecnológico atual, pelos gêneros visuais, digitais etc. Sem isso, os professores terão dificuldades em promover a interação, o diálogo, a interpretação crítica, assim como em implementar estratégias que favoreçam acolher as práticas sociais (orais, escritas e multimodais) que os alunos já vivenciam e, a partir delas, proporcionar a vivência de novas práticas em sala de aula mediadas pelos gêneros discursivos.

¹⁷ Sabendo que o termo “cultura” apresenta várias acepções, acolhemos, neste trabalho, a que considera cultura tudo aquilo que uma pessoa precisa saber para atuar numa determinada sociedade. (WARDHAUGH, 2006).

Todavia, mesmo reconhecendo a importância de se trabalhar nas aulas de língua em uma perspectiva interacional e, conseqüentemente, de se ampliar o espaço para a oralidade na escola, parece que ainda há, por parte dos professores, dificuldades para realizar um trabalho que parta do intuitivo para se chegar ao planejado e sistemático nas aulas de língua materna. Sabemos que a fala é uma das primeiras formas de comunicação e até hoje a mais difundida e praticada pela espécie humana. Costa (2012) ressalta, em conformidade com Lyons (1979), que, em toda a história da humanidade, não se sabe de nenhum grupo humano que tenha existido sem a capacidade de fala. Mesmo sendo a língua falada a nossa manifestação linguística por excelência, esse tema parece ainda não ter recebido a devida atenção por parte da ciência e dos cientistas. (COSTA, 2012). Conseqüentemente, a abertura para um trabalho efetivo com a oralidade em sala de aula ainda é reduzida.

Essa lacuna tem sido percebida pelos estudiosos da Sociolinguística e, de modo especial, por aqueles que se voltam para os problemas educacionais, pois investigar a fala em situações concretas de interação, nas relações sociais efetivas, é buscar compreender, por exemplo, como é possível ampliar essa habilidade de interação entre os falantes, como torná-los mais competentes na produção de textos dos gêneros orais, como desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os diferentes interlocutores, sem desconsiderar, nas suas manifestações linguísticas, os aspectos relacionados às condições sociais e culturais da comunidade em que vivem. Acrescentamos ainda o fato de que os novos estudos sobre oralidade direcionam o olhar para novas perspectivas sobre essa forma de manifestação linguística, já que, tendo-a como uma prática social, deve-se percebê-la também como uma atividade dos falantes diante dos atuais desafios tecnológicos. Ressalta Costa (2012, p. 12) que “A língua, a oralidade, considerada a tecnologia por excelência, constitui-se em mais uma de suas funções enquanto estratégia tecnológica de comunicação, instituindo-se por seu caráter tecnológico privilegiado, básico e fundamental às demais tecnologias do mundo moderno.”

Essa proposição reafirma a importância que tem assumido a oralidade no contexto em que estivemos distanciados uns dos outros em virtude da pandemia avassaladora da COVID-19, a qual trouxe sérios prejuízos para todos os setores da vida social, inclusive para a educação, pois, sabendo da importância da interação para o sucesso escolar de crianças e jovens, especialmente para o desenvolvimento da linguagem desses estudantes, sequer imaginamos o tamanho do retrocesso que esse fenômeno provocou.

Abrimos esse parágrafo com a intenção de ressaltar que, mais do que nunca, nos valem da tecnologia para que as aulas pudessem continuar acontecendo, de forma remota, utilizando plataformas como *Zoom*, *Meet*, *Plurall* e até redes sociais, como *WhatsApp*, sendo que, em

todas elas, a principal forma de usar a linguagem continua sendo a oralidade, ainda que mediada pela tecnologia. Apesar de a BNCC ter dado um relevo muito especial à linguagem não verbal, observamos que a linguagem verbal continua sendo a principal forma de comunicação entre as pessoas, por isso precisamos cuidar para que a escola e o professor não valorizem excessivamente o não verbal em detrimento do verbal.

Em nosso trabalho, portanto, não deixamos de investigar o tratamento da oralidade em sala de aula de Ensino Médio, posto que compreendemos que, quanto mais se avança no processo de escolarização, mais atividades comunicativas devem ser promovidas de forma planejada e sistemática, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos, uma vez que esse desenvolvimento não será naturalmente atingido. Caso contrário, eles continuarão chegando ao Ensino Superior com medo de falar em público, não porque não saibam, mas porque lhes foi negado o direito de se manifestar na escola, espaço onde devem ser praticadas as mais diferentes formas de uso da linguagem.

Quando nos referimos à necessidade de uma abordagem planejada e sistemática, nos respaldamos, dentre outras, nas ideias de Marcushi (2000) a respeito do texto oral e da conversação. Segundo esse autor, para que haja conversação, é necessário um planejamento discursivo, ou seja, os falantes precisam ter um assunto, disponibilidade e interesse para discutir ou conversar sobre determinado tópico e envolver-se com a situação, pois isso os faz demonstrar atenção, compreensão, concordância ou não em relação ao assunto. Tudo isso pode ser desenvolvido em sala de aula em um trabalho intermediado pelos gêneros discursivos.

Diante dessas observações, esclarecemos que não estamos defendendo simplesmente a realização de treinamentos, exercícios, ou ainda prova oral de língua portuguesa de forma descontextualizada, visto entendermos que uma das tarefas da escola é proporcionar aos alunos diferentes situações no convívio social para que sintam a necessidade de usar a língua adequadamente. Para tanto, é necessário que o professor considere e valorize os alunos e seus conhecimentos prévios (linguísticos, sociais e culturais), procurando fazer com que usem o que já sabem de modo a conferir significado ao que lhes é apresentado, de modo que relacionem o novo conhecimento ao antigo.

Também compreendemos que esse trabalho não deve ser esporádico, pelo contrário, as atividades com o oral, ou com os gêneros orais, devem acontecer com a mesma regularidade e objetividade com que se trabalha com a escrita. Por exemplo, ao solicitar a produção de um gênero oral específico, o docente deve explicar aos alunos como se organiza esse gênero, como ele deve ser apresentado e divulgado, quais temas são abordados, quais os marcadores linguístico-discursivos, bem como os contextos de produção e de recepção dos gêneros orais.

Os trabalhos com os gêneros, sejam eles orais ou escritos, exige, pois, uma abordagem didática das características mais ou menos estáveis desses gêneros, de modo que os alunos compreendam que tais características são definidas pelo grupo social que os utilizam, por isso mesmo não são estanques, pelo contrário, gêneros são dinâmicos, plásticos e, assim como a língua, alteram-se, evoluem. Essas características genéricas, conforme Bakhtin (2003), são o tema ou a finalidade discursiva; o estilo, que diz respeito ao vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc., e a construção composicional, ou seja, a organização textual. Tais elementos representam a especificidade de determinado domínio de comunicação social, que elabora, nas situações reais de interação verbal, seus tipos particulares de gêneros discursivos, por meio de sua função social e ideológica própria e de suas condições efetivas e historicamente constituídas.

Vale observar que o ensino de língua não deve focar majoritariamente no trabalho com os gêneros, obliterando outros aspectos, como aconteceu nos anos que sucederam à publicação dos PCN (1997), o que não resolveu os problemas de leitura e escrita dos alunos. Nesse momento, vimos uma apropriação pedagógica do conceito de gêneros discursivos distante do que foi proposto pela teoria dos gêneros do Círculo de Bakhtin, pois, como destaca Faraco (2009, p. 125), “os tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 262) não são pensados em si como conjunto de artefatos que partilham determinadas propriedades formais.” Nessa teoria, os gêneros devem ser enfocados não pelos seus aspectos formais, exclusivamente, mas pelo aspecto dinâmico da sua produção, pois há um forte vínculo entre utilização da linguagem e atividade humana. Essa noção de gêneros é perfeitamente coerente com a concepção de linguagem proposta pela Sociolinguística, que vê os usos linguísticos dos falantes como indissociáveis dos contextos sociais e culturais em que são produzidos.

Além do trabalho com a oralidade e com o letramento, considerando os gêneros discursivos, Storto (2020) ressalta a importância de ensinar aos alunos a observarem também, nos processos de interação, os elementos não linguísticos e paralinguísticos, como expressões faciais, olhares, risos, movimentos, e os traços prosódicos, como tom de voz, ritmo, ou seja, os elementos que surgem no contexto discursivo, já que toda interação discursiva se organiza pela integração da linguagem verbal com a não verbal. Tratar desse contexto, orientá-los a observar todos esses elementos em um debate televisivo, por exemplo, antes de propor a produção desse gênero é uma forma de ajudá-los a perceber como se portar socialmente em uma situação como essa, além de possibilitar-lhes, por meio da interação, o aprimoramento linguístico e a capacidade de argumentar, de expor etc.

Para trabalhar nessa perspectiva, o docente precisa ver a interação como um processo indispensável ao dia a dia da sala de aula, o qual se define e se constrói a cada momento, e que, a partir dele, os sujeitos envolvidos vão diariamente construindo significados. Para Erickson e Schultz (2013 [1981]), na interação face a face, as pessoas agem reguladas pelo contexto, ou seja, elas interpretam o que está acontecendo a sua volta, observam o seu interlocutor, seu discurso, os sinais de que estão ou não entendendo a interlocução. Um contexto caracteriza-se por ser dinâmico, dele fazendo parte não só o ambiente material, o espaço físico, mas também as pessoas e o que elas, com suas expectativas e intenções, estão fazendo naquele momento. (ERICKSON; SCHULTZ, 2013 [1981]).

Nesse sentido, o espaço de sala de aula torna-se um ambiente de interações complexo e muito rico, configurando um pequeno mundo onde o aluno tem a oportunidade de falar com inúmeros colegas e com os professores num contexto formal. Por isso, nesse ambiente, devem ser oferecidas todas as oportunidades de se manifestarem oralmente, nas mais diferentes situações efetivas de comunicação. Certamente a exposição dos alunos a padrões razoavelmente sistemáticos de monitoramento da linguagem e o contato com as variedades cultas do português brasileiro em sala de aula contribuem para que eles aprendam a monitorar sua própria linguagem, ou seja, para que assimilem novos estilos, ampliando, assim, sua competência comunicativa. Compreendemos que, nesse contexto, a postura, o comportamento, as crenças e atitudes adotadas pelo professor de língua são fundamentais para se atingirem os objetivos de ensino de língua que envolvam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Ainda a respeito da temática, importante lembrar que oralidade e escrita não devem ser tratadas de forma polarizada, dicotômica, uma vez que fazem parte de um contínuo de comunicação, o qual varia em função de fatores como a situação de interlocução, conforme esclarecem Bortoni-Ricardo (2005), Marcuschi (2000) e outros. Essa visão dicotômica da relação oralidade/escrita, que perpassava os estudos linguísticos até a década de 1980, foi superada por novas compreensões, como a de que a fala, tanto quanto a escrita, é uma atividade criativa que relaciona pensamento e linguagem, sendo organizada e planejada, embora esse planejamento ocorra quase simultaneamente a sua produção. (MARCUSHI, 2000). Assim, corroboramos a orientação de Assis (2016) sobre a importância de se apresentarem aos alunos do Ensino Médio essas características, pois muitas vezes eles acreditam que a fala é sempre informal e que a escrita é sempre formal, de modo que a fala não precisa ser planejada ou que planejá-la é elaborar um texto escrito para ser lido em voz alta.

Dentre os estudos que abordam a relação oralidade e escrita, considerando-as em uma dimensão social mais ampla, merecem destaque aqueles sobre letramento, os quais incluem a

escrita enquanto uma prática culturalmente significativa. O termo letramento aparece pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística”, da pesquisadora Mary Kato. Nessa obra, o termo não foi amplamente discutido, mas apenas ligeiramente apontado. Somente dez anos depois, o termo apareceu novamente nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman (1995), e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni (1988). A partir de então essas autoras e outros, como Soares (1998, 2002), Marcushi (2000) e Rojo (1998, 2009), passaram a adotar o termo letramento em seus estudos e pesquisas.

Para Kleiman (2005, p.19), letramento é definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa abordagem, letramento e alfabetização não significam a mesma coisa, mas se pode considerar que a noção de letramento inclui a de alfabetização, visto que, como afirma a autora, a alfabetização é uma das práticas de letramento inserida no conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar. Observamos que as discussões em torno dos conceitos de letramento e de alfabetização permitiram a elucidação das associações e divergências entre os termos. Um exemplo disso é que o conceito de letramento atual estabelece relações com a oralidade e até com linguagens não verbais, diferentemente do termo alfabetização, que não as inclui (KLEIMAN, 2005).

Assim, o letramento está associado a práticas de escrita sociais e culturais de grupos determinados, ou seja, são socialmente contextualizadas. Essa perspectiva constitui o modelo de letramento ideológico, o qual pressupõe e investiga as interfaces entre a escrita e a oralidade. Tal modelo de letramento se opõe ao modelo autônomo de letramento, que desconsidera totalmente o contexto e o processo comunicativo e social de produção escrita. É na perspectiva do letramento ideológico que Costa (2012, p. 14) destaca: “Se existe uma relação ou melhor uma interface com a oralidade, essa relação e seu sentido social dependerão mais da sua concepção sociocultural do que de determinações exteriores à realidade social da qual é própria”. Isso significa que, ao considerarmos a escrita como uma prática social culturalmente situada, sua aquisição/desenvolvimento terão de estar sempre relacionados ao contexto em que se realiza, tendo-se em conta as relações sociais concretas que exigem essa prática de uso da língua.

Com base nesse raciocínio, o desenvolvimento tanto da escrita quanto da oralidade deve privilegiar os processos sociais e culturais dos seus usuários e de sua comunidade, devendo ser viabilizado em função das reais necessidades comunicativas desses usuários. Esse entendimento nos leva a observar que, com a evolução da tecnologia e o aparecimento de novas

formas de comunicação, como os *blogs*, as redes sociais e tantos outros processos digitais de interação, essas necessidades também se modificaram, bem como surgiram novos espaços de uso da escrita e da leitura, que deixam de ser o papel, o livro físico, e passam a ser as telas dos computadores, dos *tablets*, dos celulares, sendo que tudo isso precisa ser levado em conta pela escola e pelo professor. Tal processo de mudança social provocou novos rumos nos estudos, com novas reflexões sobre os conceitos que envolvem o fenômeno letramento, termo que, inclusive, passou a ser referido como “letramentos” (ROJO, 2009)¹⁸ e ainda como “multiletramentos¹⁹”. (ROJO, 2012).

Essa discussão reforça a ideia de que o desenvolvimento dessas práticas de uso da linguagem em sala de aula seja viabilizado pelo trabalho com os gêneros do discurso (orais, escritos, multimodais), pelo fato de os textos que circulam socialmente cumprirem uma função social dentro e fora da escola. Como afirma Miller (2009), gêneros são formas de ação social usadas para realizar um discurso, isto é, são ações recorrentes fundadas em situações da vida social que se repetem, para as quais elaboramos respostas discursivas semelhantes. Estas se tornam convencionais e daí originam os gêneros. Assim, oralidade, letramento e gêneros discursivos podem e devem ser relacionados em sala de aula, uma vez que remetem às esferas sociais de uso da língua.

Finalizando essa reflexão, salientamos a importância da formação inicial e contínua dos professores como um elemento primordial para a compreensão das concepções linguísticas e sociolinguísticas e das possibilidades de aplicação e vivência desses conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, embora tenhamos consciência de que esses construtos teóricos nem sempre dão conta da situação educacional, pela própria particularidade dessa situação. Costa (2014), porém, ressalta que, mesmo considerando a especificidade da situação educacional à parte da situação social, todos os comportamentos e desempenhos linguísticos que ali se realizam estão relacionados com o processo de interação. Assim, as teorias sociolinguísticas podem e devem ser articuladas e vivenciadas cotidianamente na prática pedagógica, de modo que a realidade linguística, social, econômica e cultural dos alunos seja sempre considerada e acolhida.

¹⁸ O termo “letramento” passa a ser pluralizado, pois ultrapassa o espaço escolar e amplia seu domínio, surgindo o termo letramentos, letramento escolar, letramento familiar, letramento religioso, letramento profissional e outros mais, não colocando nenhuma forma de letramento em detrimento da outra. (ROJO, 2009).

¹⁹ Para Rojo (2012), o termo “multiletramentos” se refere tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos.

A seguir fazemos algumas reflexões acerca das concepções e normatizações para o ensino de Língua Portuguesa trazidas pela BNCC para o Ensino Médio, uma vez que o documento foi aprovado e homologado em 2018, constituindo, portanto, a referência nacional mais recente para a formulação dos currículos dos sistemas escolares de estados e municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares de todo o país. O período em que realizamos nossa elaboração e produção dos dados coincide com a fase de implementação da Base nas escolas estaduais e municipais, o que a nosso ver pode trazer implicações diretas ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que as orientações dos documentos oficiais, sejam eles norteadores ou normativos, precisam ser compreendidas criticamente pelos professores para que possam fazer a devida articulação com o trabalho em sala de aula.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO UMA POLÍTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 Reflexões iniciais

Ao pretendermos relacionar os saberes sociolinguísticos dos professores do Ensino Médio com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, não podemos deixar de considerar também as concepções e as orientações de ensino de Língua Portuguesa previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa modalidade de ensino, visto que o momento atual condiz com a fase de sua implementação nas escolas estaduais e municipais de todo o país e, portanto, traz implicações diretas ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, nos interessa também investigar como essa implementação está acontecendo no “chão da escola”, isto é, como os professores de Língua Portuguesa estão interpretando essa normatização e como tais orientações são traduzidas na prática pedagógica.

Dessa forma, torna-se imprescindível compreender as orientações normativas da BNCC no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, observando que sua construção e elaboração fazem parte da política linguística brasileira para o ensino e que, por isso, tal documento se constitui em referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas escolares de estados e municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Ademais, reforçamos que as orientações dos documentos oficiais, sejam eles norteadores ou normativos, precisam ser compreendidas criticamente pelos professores, para que possam fazer a articulação necessária em sala de aula.

Ao buscarmos compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento oficial, também estamos procurando estabelecer uma relação com as políticas linguísticas, pois constituem “as condições materiais de base que vão garantir a tomada de posição das instâncias de poder, visando regulamentar as práticas languageiras”. (MARIANI, 2003, p. 78). Assim, tanto a BNCC quanto os demais documentos oficiais representam uma opção política e ideológica de um grupo dominante que tem autoridade para normatizar, podendo legitimar suas opções teóricas em detrimento de outras.

A criação da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que se configura enquanto política linguística, ainda que represente os interesses de um determinado grupo social, nos obriga a repensar o ensino de língua de modo a ter clareza sobre o que está sendo proposto e como pode ser efetivado em sala de aula. É preciso, portanto, analisar criticamente o documento para não se incorrer no risco de se tornar um agente passivo

e sem nenhuma autonomia nas decisões sobre o que e como deve ser ensinado. Consideramos que a proposição de um documento como a Base, embora traga um discurso de autoridade, pode ser positiva à medida que desestabiliza os grupos diretamente envolvidos, provocando análises e discussões, avaliações e críticas.

Nosso olhar se dirige à BNCC, área de Linguagens e, mais especificamente, à disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, visando compreender como a integração das práticas de linguagem é proposta nesse documento, a partir de questões mais pontuais relacionadas a essas práticas, tais como oralidade e escrita, variação linguística, gêneros discursivos e ensino de gramática. Essa análise nos permite refletir sobre como esse documento pode orientar a prática pedagógica, possibilitando aos professores condições de oferecerem um ensino de língua que capacite os alunos a adquirirem novas habilidades linguísticas e a aumentarem seus recursos comunicativos, tendo a seu dispor a maior escala de potencialidades de sua língua.

3.2 Compreendendo a BNCC e seu contexto de produção

A BNCC constitui-se no documento oficial de ensino mais recente publicado no Brasil, tendo sua elaboração já prevista pela Constituição Federal de 1988, em cujo artigo 210 se reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1998, p. 124). Em decorrência desse marco constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também prevê no artigo 9º, inciso IV, que cabe à União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer as competências e diretrizes para a Educação Básica, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum. (BRASIL, 1996).

No referido artigo, a LDB evidencia a relação entre o que é básico e comum e o que é diverso em termos curriculares, ou seja, os currículos são diversos, mas as competências e diretrizes são comuns. A LDB também deixa claro que os conteúdos curriculares devem estar em função do desenvolvimento de competências e orienta que, além dos conteúdos mínimos, também sejam definidas aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas. Essas noções foram fundamentais na organização da Base. (BRASIL, 2018). Apesar de nosso estudo não pretender examinar diretamente o currículo, corroboramos com a posição de Aguiar e Dourado (2018, p. 44), segundo os quais, as vozes do Estado representadas em documentos oficiais, como PCN e BNCC, acabam por alterar os currículos a partir de reformas lideradas por ele (s), sem considerar as reais condições de trabalho da maioria dos professores, com a justificativa de

“esperança por dias melhores”. Fica evidente que grande parte dessas reformas não parte de um estudo mais complexo acerca dos currículos efetivamente praticados nas escolas.

Além de estar prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a BNCC também foi prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que, na sua meta 7, afirma a necessidade e a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, centralizada na aprendizagem como estratégia para promover a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, no que diz respeito a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2014).

Com base nesses marcos legais, a BNCC foi homologada em dezembro de 2017, ressaltando-se que sua produção se deu em meio a um processo que envolvia interesses e impasses diversos, o qual prolongou-se por quase quatro anos, originando quatro versões diferentes para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

A BNCC para o Ensino Médio foi homologada somente em 2018, em decorrência de sua desvinculação do texto do Ensino Fundamental, por conta da Reforma do Ensino Médio, durante o Governo Temer. (GUEDES; BRESSANIN; SOARES, 2019). É perceptível que a produção da BNCC se deu em um contexto de falta de investimentos, especialmente federais, nas políticas educacionais, sendo também notável “a concepção autoritária e centralizadora que as políticas assumiram, com o apoio de várias fundações, instituições, grupos do setor privado, além de alguns pesquisadores das universidades e consultores.” (BUNZEN, 2020, p. 11).

Essa visão de que a BNCC é marcada por uma política bem mais centralizadora e autoritária pode ser observada quando a comparamos com os PCN, os quais apontavam parâmetros para o ensino, ou seja, diretrizes, orientações, enquanto a Base tem caráter normativo e prescritivo, o que significa que Estados, Distrito Federal e Municípios devem ter seus programas de ensino obrigatoriamente alinhados às orientações normativas do documento, assim como os projetos político-pedagógicos das escolas, o que implica em mudanças nas práticas pedagógicas e nos rumos da educação em todo o país. Em razão desse caráter centralizador, Bunzen (2020, p. 11) acredita que sua implementação, possivelmente, seja desafiadora para quem vivencia o cotidiano das escolas públicas e conhece os diversos problemas que elas enfrentam, “especialmente as condições de trabalho docente e a pouca autonomia frente às ‘novas’ avaliações externas e às exigências das secretarias de educação municipais e estaduais”. Tais avaliações, por sinal, são extremamente valorizadas no documento, pois, como observa Rocha (2019, p. 7), de acordo com a BNCC, “os conhecimentos

que os alunos devem adquirir e aplicar [...] estão em consonância com os conhecimentos avaliados nas provas das avaliações em larga escala”.

Em sua versão final, o documento aponta que sua conclusão ocorreu após “amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 5), todavia autores como Rocha e Pereira (2018, p. 50), Rocha (2019), Bunzen (2020), Jacob, Diolina e Bueno (2018, p. 91) apontam indícios de que, especialmente na última versão, não houve amplo processo de discussão e, portanto, a formulação do documento não foi democraticamente participativa, de forma que “o caráter de participação na formulação da política da BNCC foi meramente formativo [...] as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas [...]”. Ainda segundo os autores, houve favorecimento de um grupo na elaboração da BNCC, conclusão a que chegam com base nas informações presentes na introdução da penúltima versão do documento:

[...] o órgão responsável pela elaboração é o governo federal em interlocução com a sociedade. Contudo, na contracapa, são nomeados os prováveis produtores do texto (Ministério da Educação, Ministro de Estado da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica), seus parceiros (Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME) e seus apoiadores (Movimento pela Base). Destarte, não foi encontrada nesse grupo nenhuma referência a pesquisadores, ou professores, ou ainda associações e sindicatos destes. (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 91).

Como apontam os autores, no documento, não são mencionados pesquisadores, professores, ou associações e sindicatos destes como integrantes do grupo responsável pela elaboração do documento. Nesse contexto, faz-se relevante destacar a afirmação de Rajagopalan (2013, p. 22) de que “todo cidadão - todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar [de decisões sobre políticas linguísticas] em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante”. Na prática, porém, essa participação está longe de acontecer, pois, como comprovam as pesquisas, nem mesmo os professores, atores legítimos nesse processo, visto que são os verdadeiros conhecedores da realidade das escolas brasileiras, participaram ativamente da construção da Base. Sabemos que, na elaboração de um documento oficial, há sempre uma disputa de interesses, e que é o discurso de poder de uma classe dominante que irá prevalecer, embora esse discurso apareça no texto homologado de forma velada, como pudemos observar.

No texto, a BNCC para o Ensino Médio é apresentada como um documento completo e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo que modificará as ações educacionais.

Assim, a partir dela, as redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e as propostas pedagógicas das escolas terão uma referência nacional comum e obrigatória para elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2018). Dessa forma, as orientações para o ensino de língua portuguesa deverão interferir diretamente nos objetos de aprendizagem, na produção dos materiais didáticos, nos objetivos de ensino, na forma de abordagem dos conteúdos, enfim, nas atividades linguísticas realizadas em sala de aula.

Destacamos que um dos pontos do documento mais criticados por muitos educadores é o fato de que vivemos em um país de dimensões continentais, portanto, com características regionais específicas, atreladas a demandas diferentes em relação à educação e ao ensino de línguas, o que de certa forma dificulta a implementação de uma base curricular comum. Nesse sentido, uma das principais justificativas para a elaboração do documento é justamente a de que os sistemas e redes de ensino, bem como as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade, o que “pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2018, p.15).

Assim, o documento remete a uma instituição escolar aberta à pluralidade e à diversidade, cujo compromisso estaria voltado para promover a inclusão de muitos grupos marginalizados historicamente, “como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria [...]”. (BRASIL, 2018, p. 16). Apesar da intenção aparentemente evidenciada no texto em reverter a situação desses grupos minoritários, cujas línguas são excluídas e marginalizadas, não encontramos no documento nenhum elemento que pudesse confirmar isso. De acordo com Rocha (2019), não é por meio da unificação do currículo que se garante o direito à educação e à diversidade, mas sim pensando no currículo atrelado à flexibilização.

Pensando nos impactos que não só a BNCC, mas os documentos oficiais de uma forma geral provocam no currículo e, conseqüentemente, no ensino de língua, compreendemos que tal ensino em uma nação são frutos de escolhas do poder estatal e cumprem o papel de repassar às instituições de ensino as decisões políticas estabelecidas. Logo, podemos reafirmar que são resultados das políticas linguísticas adotadas, as quais interferem, explicitamente, no ensino de língua.

Rajagopalan (2013, p. 21) define política linguística como “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”. Diante disso, vale ressaltar que, como reflexo da

política linguística adotada, o ensino de português no Brasil, especialmente, a partir de meados dos anos 1990, tem sido pressionado pela necessidade de mudança, expressa nos inúmeros documentos oficiais, dentre eles os PCN (1997), que revelam a pretensão de implantar novas perspectivas para as práticas pedagógicas (GERALDI, 2015).

Assim, ressaltamos que os direcionamentos e os rumos pelos quais esse ensino tem sido conduzido não podem ser entendidos de forma isolada, pois são resultados de planejamentos políticos. Segundo Nascimento (2019, p. 34), quando se fala de políticas linguísticas, inicialmente, está se tratando de “uma carta de intenções associada a uma demanda social e que está, desde a sua concepção, intercambiável e, inevitavelmente, atrelada a um planejamento linguístico, pois esses são construtos que se sobrepõem ou se fundem”. Ou seja, para o autor esses termos possuem o mesmo significado.

Para Calvet (2007, p. 11), política linguística diz respeito “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. Tais relações, no Brasil, na maioria das vezes, são impostas e não resultados de decisões democráticas. Como exemplo disso, Geraldi (2015, p. 383), criticamente, aponta que o verdadeiro objetivo da criação dos PCN foi a necessidade de parâmetros para implantação de sistemas de avaliação em larga escala. Assim, com os anos 1990, “Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos.” (GERALDI, 2015, p. 383).

O autor demonstra sua insatisfação ao enfatizar que tais documentos foram elaborados de cima para baixo, desconsiderando as necessidades reais dos que estão na linha de frente da educação e conhecem a realidade das escolas. Nesse contexto, é relevante também compreendermos o conceito de planejamento linguístico, que, segundo Calvet (2007), pode ser definido como a implementação das políticas, sendo esses dois conceitos indissociáveis. Esse autor acrescenta que

qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora [...] pode se reunir em congresso para decidir uma política, e um grupo minoritário no interior de um Estado [...] pode fazer o mesmo. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2007, p. 20-21).

Desse modo, é “no seio da nação” que se encontram os meios oficiais para se desenvolver um planejamento linguístico. (CALVET, 2007). Desse modo, podemos perceber a

BNCC também como um planejamento linguístico, um agente de imposição linguística, pelo próprio fato de ser normativa, estabelecendo um conjunto de aprendizagens essenciais, bem como um conjunto de competências, habilidades, atitudes e valores que devem ser mobilizados para que os estudantes possam resolver as demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

Dentre os instrumentos da planificação (a escrita, o léxico e a padronização) apontados por Calvet (2007), o léxico está diretamente relacionado à questão da adequação do uso de variedades da língua, incluindo o uso consciente e reflexivo da “norma-padrão”. Apesar de tanto os PCN quanto a BNCC evidenciarem que o trabalho com a língua deve respeitar as variedades linguísticas, ambos os documentos fazem referência à “norma-padrão” como a variedade de prestígio que precisa ser aprendida, o que remete aos interesses da padronização, evidenciando mais uma vez que as decisões acerca do que deve ser privilegiado no ensino são reflexos das políticas linguísticas adotadas.

A escrita e a oralidade também têm primazia no documento, apesar de haver uma preocupação em contemplar a cultura digital, como se verifica em nota de rodapé:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral. (BRASIL, 2018, p. 69).

Percebe-se, pois, que os novos letramentos e os gêneros digitais devem ser considerados, mas os gêneros e práticas já consolidados pela escola, a cultura da escrita e do oral têm primazia. O que observamos, a partir desse privilégio da escrita, é que a Base sinaliza para as políticas *in vitro*, isto é, impostas, como afirma Rocha (2019), considerando-se que um dos instrumentos de planificação linguística apontados por Calvet (2007) é a escrita.

Assim, compreendendo a realidade em que tais documentos são produzidos e o que eles representam, é importante que avaliemos criticamente os conteúdos e normatizações impostos, a fim de que possamos reconhecer o que há de positivo e inovador e que, portanto, poderá ser articulado em nossa prática pedagógica, bem como reconhecer o que não é e ainda o que é problemático, posicionando-nos diante de tais políticas.

Dessa forma, nossa incursão no texto da BNCC para o Ensino Médio permite-nos apresentar, ainda que de forma breve, as principais diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, que, enquanto disciplina, é um componente que deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017. Considerando tais recomendações, trazemos

a seguir algumas discussões sobre como o documento propõe a integração das práticas de linguagem em sala de aula, pontuando questões relacionadas aos seguintes componentes: oralidade, escrita, variação linguística, gêneros textuais/discursivos, norma-padrão, norma culta e ensino de gramática.

3.3 O ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio

Uma das finalidades estabelecidas no art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio está relacionada à necessidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no Ensino Fundamental, de forma a possibilitar o prosseguimento dos estudos. Assim, para que o estudante desenvolva um repertório diversificado das práticas de linguagem, é preciso que haja um desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura, escrita, análise e compreensão das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais etc.). (BRASIL, 2018).

Em consonância com a LDB, a BNCC estabelece que cabe ao Ensino Médio

Aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498).

Verifica-se o objetivo de ampliar o domínio da língua, o que se vincula não só a ouvir, ler e produzir textos verbais e multissemióticos, mas também a analisar a linguagem e o seu funcionamento. Isso significa levar os alunos refletir criticamente sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente de acordo com as situações e os propósitos definidos. Percebemos que a noção de ampliação das possibilidades coincide com o que propõe a vertente etnográfica dos estudos da Sociolinguística Educacional, isto é, “uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 119).

Nessa perspectiva, a autora remete a um discurso de Cook-Gumperz (1987, p. 22) sobre a importância da fala no processo de ensino e aprendizagem da língua: “A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece.” Aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos por

meio da leitura, escuta e produção textuais, como está descrito na Base, exige do professor estratégias de trabalho que envolvam os alunos no processo interacional, possibilitando que se posicionem nas discussões em sala de aula, ainda que essa discussão seja sobre um tópico gramatical.

É evidente que, no Ensino Médio, essa discussão pode ser ampliada por meio do trabalho com os diferentes gêneros textuais/discursivos, o que já está proposto nos PCN, ou seja, desde a década de 1990, esse discurso faz parte do repertório dos que discutem o ensino de língua portuguesa. De acordo com a BNCC para o Ensino Médio, nessa etapa,

Os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. (BRASIL, 2018, p. 498).

A BNCC reforça esse discurso em vários pontos, enfatizando o uso público da linguagem, os textos vinculados aos seus contextos de produção, com determinados propósitos comunicativos, com base nas regularidades linguísticas de cada gênero, enfim, o texto como centro do trabalho pedagógico. Essa centralidade também é evidenciada no documento ao definir que a progressão das aprendizagens e habilidades deve considerar, dentre outros aspectos,

[...] a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão; o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses [...]. (BRASIL, 2018, p. 499).

Concordamos com o exposto, fazendo a ressalva de que o documento apresenta, conforme as duas citações anteriores, uma expectativa ideal em relação aos estudantes que ingressam no Ensino Médio, sendo que a realidade é bem diferente, como têm mostrado “as avaliações de desempenho escolar (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA), os exames de ingressos em universidades etc.” (CYRANKA, 2017, p. 34). Isso significa que o objetivo de “priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, propostos pelos PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 13), ainda estão distantes de serem alcançados.

Esse quadro nos leva a pensar que a abordagem dos gêneros, apesar de ser um ponto forte nesses documentos oficiais, ainda não está devidamente esclarecida. Segundo Batista (2020), o texto da Base apresenta uma confusão entre os conceitos de gênero e de texto, visto que por vezes aparece o termo texto, quando se está tratando de gênero, ou seja, há oscilações conceituais. Outro ponto que recebeu muitas críticas, ainda nas versões iniciais do documento, foi a quantidade de gêneros diferentes que devem ser trabalhados ao longo da Educação Básica, como descreve Geraldi (2015, p. 387):

[...] no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado.

O autor trata da impossibilidade de abordar esse número de gêneros textuais/discursivos, pois é preciso aprofundar a reflexão a respeito de cada gênero a ser explorado, já que não é produtivo pensar esse objeto de forma isolada, mas sim ligado a uma situação de comunicação, a uma esfera social, a um propósito comunicativo. Por exemplo, não basta que o aluno aprenda a escrever uma redação sobre sua escola ou outro tema, pois ele precisa ser orientado a tomar várias decisões antes de elaborar o texto, pensando no gênero adequado a determinadas situações: se será oral ou escrito, para que público se destina, com que finalidade será elaborado, se será defendido um ponto de vista ou se será suficiente um relato. Enfim, é preciso ficar claro que nenhuma produção textual, seja oral ou escrita, tem sentido se desconectada de um contexto de produção e, conseqüentemente, de um gênero, sempre vinculado a uma finalidade comunicativa.

É essa perspectiva que perpassa o documento quando se trata de gêneros textuais/discursivos, entretanto, em acréscimo à crítica de Geraldi (2015), ressaltamos que, para os alunos produzirem textos de um determinado gênero considerando seu contexto de produção e tudo a que referimos acima, não é simplesmente apresentando a eles uma diversidade enorme de gêneros que a aprendizagem será concretizada. Isso porque não é suficiente falar do gênero, sendo fundamental compreender-lhe as especificidades, o que se faz ao “propor alterações na sua abordagem, nos eventos deflagradores, no conjunto de gêneros antecedentes, nos propósitos comunicativos, na seleção e reorganização dos textos.” (ALVES-FILHO, 2011, p. 74).

Para entendermos melhor a proposta de trabalho com os gêneros textuais/discursivos, que, na BNCC, se dá por campos de atuação social, precisamos compreender como a Base está

organizada. O documento define competências específicas para cada área do conhecimento. Para a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, são definidas 7 (sete) competências, e, para cada uma delas, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa, as quais são distribuídas por campos de atuação social, sem indicação de seriação. (BRASIL, 2018).

No documento, os campos de atuação social para o componente curricular Língua Portuguesa correspondem aos mesmos considerados pela área de Linguagens e suas Tecnologias. Os campos de atuação social são um dos principais eixos organizadores da área, orientando-se

que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 485).

Esses campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem são os seguintes: vida social, artístico-literário, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e práticas de estudo e pesquisa, sendo as habilidades de Língua Portuguesa organizadas nesses cinco campos. Assim, a BNCC define o que compreende e o que deve ser trabalhado em cada campo, de modo que o aluno consiga desenvolver habilidades para atuar de forma eficaz em cada um deles. De acordo com o documento, “ainda que uma mesma habilidade possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica(m)-se aquela(s) com a(s) qual(is) cada habilidade tem maior afinidade.” (BRASIL, 2018, p. 504). As habilidades estão agrupadas nas quatro diferentes práticas de linguagem, quais sejam leitura/escuta de texto, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Ao buscarmos compreender como é possível contextualizar as práticas de linguagem nos diferentes campos de atuação social, constatamos que o campo das práticas de estudo e pesquisa possibilita uma aproximação com a prática de análise linguística/semiótica, pois, ao descrever esse campo, a Base explicita que

[...] além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras. (BRASIL, 2018, p. 504).

Como podemos observar, no campo dos chamados conhecimentos linguísticos, estão localizadas as competências relacionadas ao sistema gramatical, às orientações normativas e à apropriação da modalidade escrita. Além disso, não se trata de usar de forma competente apenas

essa modalidade, mas também outras linguagens, compreendendo e produzindo, por exemplo, um texto imagético ou multimodal.

Nesse sentido, temos observado que cada vez mais o signo visual penetra nos domínios onde era possível apenas o verbal, o que nos faz compreender a necessidade e a importância de incluir a análise semiótica na BNCC. A imagem pode ser definida como um texto visual e, para ser entendida, é preciso considerar em que contexto foi produzida, em que momento histórico, quem a produziu, qual seu conteúdo, com que finalidade, a quem é dirigida, ou seja, todos os elementos que consideramos para interpretar um texto verbal também o devem ser para interpretar uma imagem. Isso nos leva a refletir sobre os conhecimentos teóricos e metodológicos que têm os professores para abordarem apropriadamente a análise semiótica em sala de aula.

Ainda em relação ao exercício das práticas de linguagem, destacamos que são requeridas no documento 17 habilidades, dentre as quais destacamos a habilidade (EM13LP10), por tratar do fenômeno da variação linguística:

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 508).

Podemos observar que o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística aparece no texto, dando continuidade ao que já havia sido proposto nos PCN, no sentido de fortalecer a percepção de que a variação é inerente a toda e qualquer língua natural, bem como de combater o preconceito linguístico. Por outro lado, precisamos estar atentos, criticamente, ao que está subjacente a essa perspectiva, procurando verificar, por exemplo, se a inclusão do fenômeno da variação linguística nos documentos oficiais tem como objetivo principal levar os alunos a reconhecer as variedades, para valorizá-las e respeitá-las, ou se essa inclusão está a serviço de uma norma unificadora ou de uma variedade hegemônica.

No texto da BNCC, a noção de adequação aparece reiteradas vezes e parece substituir a noção de “erro”, mas é preciso estarmos atentos, questionando, por exemplo, o seguinte: o que está sendo considerado como inadequado é o que está em desacordo com essa norma-padrão escrita? A inclusão da variação linguística respeita uma norma única, uma variedade hegemônica? O intuito principal é fazer com que os alunos percebam que o “correto” ou “adequado” é uma norma-padrão escrita? Como principal agente no processo de mudança, o

professor precisa estar consciente e refletir sobre essas e outras questões, problematizando as orientações, de modo a não correr o risco de repetir o discurso hegemônico e continuar disseminando o preconceito linguístico, ainda que disfarçadamente ou ingenuamente.

A habilidade acima descrita está diretamente associada à competência específica de Língua Portuguesa 4, segundo a qual, ao final do Ensino Médio, os alunos devem compreender as línguas e como elas funcionam não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, e sim como

fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

Conforme o documento, a língua é considerada um fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedades, inclusive pelos usos de outras línguas em âmbito global, respeitando-se o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos. Acrescentamos que é preciso não só reconhecer o fenômeno da variação e mudança linguística, mas compreender a importância de seu tratamento adequado e sistemático nesse nível de ensino, pois oferecer essa informação aos professores, sem orientá-los sobre como é possível fazer isso de forma planejada e sistemática, não surtirá nenhum efeito na prática pedagógica. O que é necessário, reiteramos, não é simplesmente ensinar aos alunos que a variação linguística é inerente à língua, mas, sobretudo, saber lidar com os fenômenos que envolvem variação e preconceito linguístico em sala de aula.

Para Vieira (2017, p. 66), a variação linguística, embora constitua um conhecimento específico, “se vincula fortemente aos conteúdos gramaticais, visto que estes representam a matéria de que se constituem as regras variáveis”. Embora não se possa confirmar esse entendimento na Base, é possível observar a relação entre o fenômeno gramatical e o fenômeno da variação linguística na habilidade (EM13LP09):

Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (BRASIL, 2018, p. 507)

A partir dessa habilidade, observamos, no documento, certa valorização da gramática tradicional, ao propor a comparação entre esta e as gramáticas de uso, também chamadas por Borges Neto (2018 – no prelo) de “gramáticas de linguistas”. Valoriza-se também a norma-

padrão, sem referência à norma culta, deixando prevalecer o distanciamento entre elas, o que pode reforçar o ensino prescritivo, voltado para a função de ditar o “certo” e o “errado” das gramáticas tradicionais, já severamente criticadas por suas regras mecânicas e de memorização, pautadas em estágios de língua do passado, utilizando exemplos quase exclusivamente de textos literários do século XIX.

Ao mesmo tempo, o documento insere a importância de levar para a sala de aula as gramáticas de uso contemporâneas, valorizando o posicionamento de linguistas, especialmente de sociolinguistas como Vieira e Freire (2020), para quem o domínio de variedades cultas na escola pressupõe assumir a natural pluralidade de normas tanto na oralidade quanto na escrita. Tais normas estão longe de ser homogêneas, pois envolvem diversas variantes, distribuídas em *continuum* que revela graus de oralidade/letramento, de uso rural/urbano e de monitoração estilística, como atesta Bortoni-Ricardo (2005).

Ainda procurando mostrar que, embora a BNCC avance quanto ao tratamento da variação e à possibilidade de inserir na sala de aula as gramáticas de uso, pois assumiu a legitimidade da variação, observamos que o documento não esclarece o que considera como norma-padrão, nem demonstra que norma-padrão e norma culta devem aproximar-se. Assim, seria papel da escola levar os alunos a observarem, nos fenômenos linguísticos concretos (orais e escritos), que essas normas ora se distanciam ora se aproximam em função do gênero, da modalidade e do contexto de nossa história sociolinguística. Dar primazia ao termo “norma-padrão” pode não deixar claro para os professores que, quando se defende uma abordagem de língua pautada na valorização das diferentes variedades, pretende-se que também sejam trabalhadas em sala de aula as “variedades cultas” efetivamente usadas pelos brasileiros cultos em eventos de letramento condizentes com a fala, escrita ou outras semioses presente nos textos jornalísticos e técnicos ou acadêmicos, “domínios usualmente associados como propícios à manifestação das estruturas que podem ser consideradas prestigiosas.” (VIEIRA; FREIRE, 2020, p. 82). Parece, pois, haver no texto da BNCC certa inconsistência em termos de concepções, já que, ao mesmo tempo em que se realça a importância de um trabalho com as variedades, privilegia-se o ensino da norma-padrão, o que revela “um conflito na concepção de linguagem como ação dialógica, porque ignora a realidade sócio-historicamente construída pelos sujeitos que ocupam lugares sociais e falam a partir desses lugares.” (SOUZA, 2019, p. 181).

Para Bortoni-Ricardo (2005), compreender as peculiaridades de fala brasileira e, conseqüentemente, as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos torna-se tarefa indispensável aos professores, especialmente aos de Língua Portuguesa, a fim de saberem lidar

com esse fenômeno em sala de aula. Em pesquisa realizada por Bortoni-Ricardo e Rocha (2020), as autoras demonstram uma intensa variação na fala de alunos e professores, com reflexos nos textos escritos dos alunos, e concluem que a maioria dos professores não está preparada para antecipar ou discutir tais problemas quando eles ocorrem em sala de aula.

Diante do texto da BNCC, percebemos o quanto é imenso o desafio que se coloca para os professores de Língua Portuguesa no sentido de articular diferentes práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos. Essas práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção e análise linguística/semiótica) devem ser inter-relacionadas em sala de aula, espaço onde o maior número de gêneros deve ser abordado. No entanto, como já ressaltamos, não se expõe para o professor como conseguirá realizar a mirabolante façanha de trabalhar com tantos gêneros disponíveis, nem como fazer para articular todas essas práticas de linguagem, inclusive a análise linguística/semiótica.

Destacamos que a inclusão do eixo de análise linguística/semiótica demonstra uma preocupação com a recepção e a produção dos textos multimodais, em que a multissemiose está presente. Isso revela que o documento procurou acompanhar as transformações pelas quais a sociedade vem passando, sobretudo, por conta da ampliação do uso da tecnologia digital. Quanto a isso, a BNCC inova em relação aos PCN, por trazer, para o conjunto das práticas de linguagem, a leitura, a escuta, a análise e a produção de textos multimodais, divulgados graças às tecnologias digitais, configurando uma demanda política da contemporaneidade.

O fato é que essas inovações ainda provocam muitas inquietações nos professores, especialmente, quando não se apresentam definições teóricas bem esclarecidas. Nesse aspecto, a BNCC apresenta uma descrição bem geral do que deve ser considerado no eixo de análise linguística/semiótica, mas não apresenta uma definição fundamentada teoricamente do que seja análise linguística/semiótica e nem aborda a orientação sob o aspecto metodológico, ou seja, como tal eixo deve ser trabalhado em sala de aula, observável na seguinte passagem:

o eixo de análise linguística/semiótica envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80).

A esse trecho segue uma explicação mais geral acerca do que a análise linguística/semiótica deve considerar em relação aos textos orais, escritos, multissemióticos, e ainda aos aspectos sistêmicos e variacionistas da língua, sendo que essa abordagem

generalizada não esclarece para o professor com que metodologias a prática de análise linguística/semiótica deve ser realizada. Essas indefinições servem para reforçar questionamentos ainda frequentes entre os professores de Língua Portuguesa, especialmente relacionados ao estudo gramatical, como os seguintes: devo ou não devo ensinar gramática? Como articular as práticas de linguagem ao ensino de gramática? O ensino de gramática deve ser realizado sempre no nível do texto, nunca no nível da sentença? Como integrar o ensino de gramática com as questões relacionadas ao domínio de norma(s) frente à complexidade da variação linguística? Qual a diferença entre análise gramatical e análise linguística? Esses questionamentos se impõem no dia a dia dos professores, principalmente quando se deparam com as atividades propostas nos livros didáticos, que ora se apresentam em uma perspectiva mais tradicional, de análise centrada no período e na frase; ora em uma perspectiva mais contextualizada, de análise centrada no texto.

Bezerra e Reinaldo (2020), ao analisarem o tratamento da análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa, categorizam-na em três tendências: uma tendência conservadora da perspectiva da gramática tradicional, quanto à abordagem do tema e à elaboração de atividades; uma tendência conciliadora, que corresponde a uma adoção da denominação “análise linguística”, influenciada pelas teorias da linguística moderna, mas fluando entre uma abordagem exclusiva de temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra e da frase) e uma outra em que esses temas são explorados a partir de tópicos da linguística textual (critérios de textualidade) e/ou estudos de sentido (envolvendo argumentação, interação, aspectos sociopragmáticos da língua, entre outros, e, por fim, a adoção da denominação de “análise linguística”, mas sem abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes, a que as autoras denominam de tendência inovadora. Essa indefinição pode ser problemática, especialmente, quando consideramos a importância desses materiais para os planejamentos de ensino e para a prática pedagógica dos professores.

Para Geraldi (2020) e Rangel (2020), a BNCC retoma a tendência conservadora e a conciliadora no que diz respeito ao ensino de gramática, pois, segundo esses autores, as habilidades propostas para o “eixo de análise linguística” se distanciam do que se entende por ações reflexivas sobre a linguagem, o que pode ser visto na descrição das habilidades necessárias para o conhecimento da morfossintaxe:

- Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).

- Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).
- Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). (BRASIL, 2018, p. 83).

Embora os autores façam referências às habilidades prescritas para os anos finais do Ensino Fundamental, ressaltamos que a estas estão articuladas as habilidades definidas para o Ensino Médio, conforme consta no documento: “o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 471). O documento, portanto, deveria manter coerência em relação à concepção de análise linguística em toda a Educação Básica.

Diante das lacunas que a BNCC apresenta, compreendemos que a tarefa de pôr em prática as normatizações estabelecidas vão exigir do professor maior aprofundamento acerca dos construtos teóricos e metodológicos que envolvem o ensino de língua portuguesa, como forma de superar ou pelo menos amenizar as dificuldades. Nesse sentido, vale destacar que o conceito de análise linguística já havia sido discutido por Geraldini (2006) e Mendonça (2006). Segundo essa autora, análise linguística consiste em uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. Consideremos fundamental que tal conceito seja apropriado pelos docentes em sua prática diária, justamente em função das imprecisões da BNCC.

Na ótica de que os conhecimentos dos quais os professores se apropriam e conseguem articular em sala de aula é que vão dar o tom de como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve, concordamos com Vieira (2019) quando enfatiza que o olhar do professor para o ensino de gramática dependerá de como ele percebe a relação entre as diferentes práticas de linguagem. Nesse sentido, é possível entender o ensino de gramática como um compromisso científico ou não, ou perceber que o ensino de gramática deve estar a serviço dessas práticas, ou aliado a elas, ou ainda decorrente delas. Para definir o caminho a ser seguido, é imprescindível verificar as relações que se estabelecem entre o ensino de gramática e as práticas de linguagem.

Ao longo dessa breve exposição, evidenciamos que a BNCC e os PCN mantêm coerência quanto à concepção de linguagem adotada – uma forma de ação e interação, bem como quanto ao texto como objeto privilegiado de ensino (VIEIRA, 2017), no entanto,

enfaticamente, o tratamento que se dá à linguagem em sala de aula dependerá muito mais da concepção de linguagem e de ensino de língua adotadas pelo professor, pois é ele o grande agente de mudança. Assim, não basta ditar normas, sendo necessário oferecer opções metodológicas de ensino, pois, quanto mais elas estiverem à disposição dos docentes, maiores serão as chances de eles adotarem novas posturas e de investirem na elaboração de novas propostas pedagógicas, que configurem práticas de ensino de língua mais produtivas.

No próximo capítulo, tecemos considerações a respeito da abordagem qualitativa e da pesquisa etnográfica colaborativa como alternativa teórico-metodológica adequada a investigações que visem descrever e analisar as interações que acontecem no espaço escolar, especialmente na sala de aula. Explanamos ainda sobre as técnicas de produção de dados utilizadas neste estudo e, por fim, descrevemos o cenário, nossos interlocutores, bem como o processo de produção e análise dos dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

*[...] Se você quer compreender o que é a ciência,
você deve olhar, em primeiro lugar, não para as
suas teorias ou as suas descobertas,
e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela;
você deve ver o que os praticantes da ciência fazem.
[...] o que os praticantes da ciência fazem é etnografia.
Geertz (1926)*

Neste capítulo, descrevemos os aspectos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, caracterizando-a em seus fundamentos conceituais e descrevendo as formas de abordagem, os instrumentos de geração dos dados, os procedimentos de análise, o contexto e os interlocutores do estudo, considerando os pressupostos da vertente etnográfica colaborativa.

A natureza do objeto e o objetivo de nosso estudo – analisar a relação entre os saberes (sócio) linguísticos construídos por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Ensino Médio – nos encaminhou para a pesquisa qualitativa. Nosso propósito foi analisar e interpretar essa relação, com apoio no paradigma da interpretação dos professores e de suas relações com a ação, de modo a favorecer a autorreflexão dos interlocutores e da pesquisadora, a partir de suas ações relacionadas ao ensino de língua materna. Nesse sentido, nos fundamentamos nos estudos sociolinguísticos e, em especial, na Sociolinguística Educacional, para compreender e interpretar os dados obtidos nas interações, na coparticipação construídas em nosso campo de pesquisa, com nossas colaboradoras.

Por percebermos a sala de aula como um evento social, onde a interação entre alunos e professores é construída diariamente, nosso interesse foi observar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizam os saberes sociolinguísticos em sua prática pedagógica (ações; metodologias utilizadas; forma como os conteúdos são abordados; tratamento dado às práticas de oralidade e letramentos dos alunos, à variação linguística e aos temas gramaticais), buscando investigar como tudo isso é articulado no contexto de implementação da BNCC, a fim de promover um ensino de língua mais produtivo.

Diante de nossas inquietações acerca do objeto de estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa interpretativista do tipo etnográfica colaborativa, especialmente pelo *locus* onde se desenvolveu a investigação, a escola e, mais especificamente, a sala de aula.

4.1 A pesquisa qualitativa interpretativista

Nossa inserção na área da Sociolinguística, uma ciência interdisciplinar, tem possibilitado desenvolver observações sensíveis sobre os acontecimentos dos quais participamos como ator social. O caminho trilhado desde o mestrado foi essencial para que, no curso do doutorado, optássemos por realizar um estudo etnográfico de cunho colaborativo, pois, naquela ocasião, em que a nossa opção teórico-metodológica havia sido a etnografia convencional, sentimos a necessidade de compartilhar com nossos interlocutores uma reflexão mais intensa sobre o ensino de língua portuguesa. Essa escolha abriu diferentes possibilidades para refletir continuamente acerca do caráter processual das pesquisas qualitativas, especialmente as de viés etnográfico vinculadas à Sociolinguística.

As pesquisas qualitativas são capazes de possibilitar “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221), portanto podem promover transformações, ainda que simples e pequenas, a depender do contexto, dos interlocutores e do próprio pesquisador. Além disso, toda pesquisa qualitativa tem caráter dialógico, o que nos permite compreendê-la, além de uma visão limitada de método, e considerá-la como enriquecida por “reflexões críticas” (DE GRANDE, 2011, p. 25), tanto por parte do pesquisador/interpretador quanto por parte dos interlocutores/colaboradores. Assim, as pesquisas qualitativas têm como “grande diferencial o papel ativo do colaborador, que não se situa numa posição passiva, mas que questiona, problematiza e cria explicações para fenômenos diversos na vida social.” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 271).

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa “busca entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, tendo como finalidade documentar detalhadamente os eventos cotidianos e identificar o que esses eventos significam para os que deles participam. (ERICKSON, 1990). Em investigações dessa natureza, o pesquisador busca observar um processo, atento a como ele se desenvolve em determinado ambiente e como as pessoas envolvidas (atores sociais) o percebem e o interpretam, identificando qual(is) significado(s) atribuem a suas ações e a suas falas nesse processo.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a escola e especialmente o microcosmo da sala de aula constituem espaços privilegiados para a condução desse tipo de pesquisa, sendo importante ressaltar que investigações voltadas para a interpretação dos fatos cotidianos que acontecem no interior da sala de aula e na comunidade podem ajudar a compreender melhor as ações de professores e alunos no processo interacional, bem como o processo de ensino e de

aprendizagem de língua materna. Corroborando com essa visão, André (2008) explica que esses estudos não podem ser limitados a uma simples descrição da escola ou da sala de aula, pois, ressalta a autora, existem contradições, conflitos, dimensões e mudanças que acontecem no movimento da interação entre pesquisador e interlocutores. Isso explica, ainda conforme André (2008), o porquê de não haver neutralidade do pesquisador nas pesquisas qualitativas, considerando-se que exploram diferentes dimensões, as quais, na maioria das vezes, surgem no decorrer da investigação, ou sejam, não foram sequer previstas ou planejadas pelo pesquisador.

A abordagem qualitativa parte do princípio de que há uma conexão dinâmica entre realidade e sujeito, em que objetividade e subjetividade não se dissociam. (CHIZZOTTI, 1991). Nesse sentido, foram de extrema relevância para o nosso estudo os dados produzidos nas interações, na coparticipação, em que o pesquisador também se envolve, compreende e interpreta. Nessa abordagem, o pesquisador se preocupa muito mais com o processo social do que com o produto (resultados), e, nesse sentido, é imprescindível valorizar o contexto em que o objeto de estudo se realiza, o que permite uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Dentre as diferentes vertentes das pesquisas qualitativas, há as que categorizam interpretações e ações de sujeitos no decorrer das investigações. Uma delas é a etnografia, estudo denso de povos/comunidades e de suas culturas, em diferentes contextos de vida, o qual, em nosso caso, é a escola. Um marco dentre as pesquisas essencialmente interpretativistas foi a do antropólogo polonês Bronislaw Malinowsky, publicada no livro “Argonautas do Pacífico Ocidental”, em 1922. (BORTONI-RICARDO, 2008).

O trabalho de Malinowsky foi realizado nas Ilhas Trobriand, atualmente denominadas Ilhas Kiriwina, situadas no Oceano Pacífico, onde o pesquisador permaneceu por um longo período e observou detalhadamente os processos reais da vida social para constatar as normas praticadas, o comportamento ordinário e os tipos de pressões sociais aplicadas àqueles que descumprem tais normas, bem como para analisar a língua, exaustivamente. (COSTA, 2020). Essa experiência representou uma nova forma de trabalhar com o conhecimento, uma maneira essencialmente interpretativa, em que as impressões subjetivas do pesquisador também podiam ser consideradas. A partir de então, essa perspectiva foi adotada por outros pesquisadores que passaram a conduzir pesquisas qualitativas.

Assim, configura-se, no século XIX, no seio da Antropologia, uma nova forma de descrever ou estudar os modos de vida dos povos e seus costumes: a etnografia. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse termo foi cunhado pelos antropólogos para designar os estudos monográficos escritos sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura

ocidental. A seguir, explicamos essa perspectiva teórico-metodológica fundamentalmente importante para a nossa pesquisa.

4.2 A pesquisa etnográfica

O termo etnografia, usado inicialmente por antropólogos no final do século XIX, compõe-se de dois radicais gregos: *ethno*, que, em grego antigo, significa “os outros”, e *graphein*, que significa “escrita”. A partir do próprio sentido etimológico da expressão “escrita do outro”, depreendemos que a etnografia é a descrição detalhada, minuciosa do homem e de sua cultura. Nesse sentido, para realizar sua pesquisa, o etnógrafo deve participar, durante longos períodos, do cotidiano da comunidade pesquisada, observando detalhadamente tudo que acontece, perguntando e reunindo todas as informações necessárias para caracterizar aquela cultura determinada. (BORTONI-RICARDO, 2008).

De acordo com Costa (2020), a partir dos anos 1960, tanto na Antropologia quanto na Sociolinguística, as pesquisas etnográficas têm se voltado para a compreensão dos processos comunicativos entre os indivíduos como atividade social, pública, cultural e, portanto, passíveis de análise. Na Sociolinguística, área que neste trabalho se constitui como um dos eixos teóricos, os estudos e pesquisas foram desenvolvidos sob a perspectiva da fala ou da comunicação, enquanto parte da cultura dos grupos estudados, originando assim, respectivamente, a etnografia da fala e a etnografia da comunicação.

A concepção etnográfica da fala diz respeito à possibilidade de compreender como ela se organiza na vida social de determinada comunidade, bem como identificar seus aspectos relevantes como um sistema cultural. Já a etnografia da comunicação pode ser entendida como uma proposta teórica mais abrangente que a primeira, pois considera as diversas manifestações linguísticas, seus usos e significados sociais. Assim, “a fala enquanto estudo etnográfico é parte do estudo da Etnografia da Comunicação.” (COSTA, 2020, p. 36).

As bases programáticas da etnografia da comunicação, como uma dimensão da pesquisa qualitativa, foram estabelecidas por Dell Hymes. Faz parte do escopo da Etnografia da Comunicação explicar a competência comunicativa dos usuários da língua de uma dada comunidade de fala, ou seja, aquilo que o falante precisa saber para se comunicar adequadamente e como adquire tal competência. (HYMES, 1972a).

De acordo com Lima (1996), o modelo etnográfico de Hymes é integrativo, pois tem um foco geral e um particular. Dirige-se tanto para a descrição e para a compreensão do comportamento comunicativo em determinados ambientes culturais quanto para formar teorias,

com o objetivo de construir uma metateoria da comunicação humana global. Lopes (1989) explica que os estudos realizados na perspectiva da Etnografia da Comunicação preocupam-se tanto com as regularidades no uso da língua quanto com a maneira como as unidades comunicativas são organizadas e padronizam, em sentido amplo, as formas de falar, bem como o modo como tais padrões se inter-relacionam de forma sistemática e derivam seus aspectos da cultura.

Como destaca Sherzer (1977), o lançamento dessa nova disciplina por Hymes foi motivado pela necessidade de uma área de conhecimento voltada para os padrões de comportamento comunicativo como um dos elementos que integram os sistemas da cultura até então não considerado pela Antropologia, pela Sociologia ou pela própria Linguística. Os estudos de Hymes e Gumperz (1974), Erickson (1984, 1985, 1988) e de outros estudiosos, como Saville-Troike (1982) e Cazden (1988), ligados à Etnografia da Comunicação, voltaram-se para o campo educacional, principalmente para a interação entre alunos e professores em sala de aula.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a Etnografia da Comunicação propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula, portanto sua metodologia consiste em registros etnográficos e microetnográficos do processo interacional. Nessa perspectiva é preciso pensar as salas de aulas como microculturas (ERICKSON, 2001), ou seja, como universos simbólicos de significados multifacetados, como grupos naturais, em que professores e alunos se reúnem e interagem com objetivos comuns (ensinar e aprender conteúdos prescritos no currículo explícito). Cada sala de aula, porém, mesmo sendo culturalmente semelhante, é bastante desigual, pois em cada uma se formam contextos diferenciados ao se agruparem as pessoas, adquirindo características bem divergentes.

Como abordagem teórico-metodológica dos fatos sociolinguísticos, no campo educacional, a contribuição da etnografia é visivelmente significativa, por se constituir em uma metodologia que se volta preferencialmente para os processos diários em suas diversas modalidades, isto é, para os fatos da vida cotidiana. (LIMA, 1996). Essa perspectiva investigativa na sala de aula “busca construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva” da vida nesses espaços, que são os contextos por excelência para a aprendizagem. (BORTON-RICARDO, 2008, p. 42).

Ao optarmos pela realização de um estudo investigativo em sala de aula, entendemos que seria mais adequado fazer uso de procedimentos de geração de dados desenvolvidos na tradição etnográfica, tais como a entrevista, o registro em diário de campo e a observação participante, pois a etnografia visa realizar a descrição dos significados pertencentes ao grupo

pesquisado, uma vez que todo grupo social atribui significados às suas experiências de vida. Ademais, permite, por um lado, a escuta do outro, ou seja, ver como o outro vê, sentir como o outro sente, como afirma Maffesoli (1985); por outro lado, possibilita despertar a consciência crítica dos professores e da pesquisadora em relação ao processo que se estabelece em sala de aula, especialmente no ensino de língua.

Compreendemos que a vertente etnográfica colaborativa como opção teórico-metodológica possibilitaria de forma mais completa a efetivação de nosso estudo, pois além dos motivos expostos, de acordo com Costa (2004), essa vertente é tida também como pesquisa de capacitação, por envolver o professor, enquanto pesquisado, e o pesquisador, os quais se tornam sujeitos ativos no desenvolvimento de todas as atividades da investigação, proporcionando a ambos a autorreflexão.

Na seção seguinte, descrevemos mais detalhadamente em que consiste a pesquisa etnográfica colaborativa e quais papéis desempenham os interlocutores nesse processo.

4.3 Pesquisa etnográfica colaborativa

A pesquisa em colaboração é uma forma de ação planejada, na qual ocorre ampla interação entre pesquisador e pesquisados, objetivando a relativa ampliação dos conhecimentos ou do nível de conscientização do grupo em foco, o que exige considerar os contextos sociais, históricos e culturais em que estão envolvidos os interlocutores e o próprio pesquisador. Nesse sentido, colaborar significa “enfocar as necessidades dos contextos particulares de ação na construção dos objetos das atividades em foco, das perguntas de pesquisa, na elaboração e condução do processo de investigação, produção e análise de dados e escritura de relatórios.” (MAGALHÃES, 2011, p. 17).

Partindo dessa implicação, a pesquisa etnográfica colaborativa busca conhecer minuciosamente o contexto de investigação e tem como tarefa promover reflexões entre os atores sociais que dele participam. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), “a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado”. Nesse paradigma, como explica a autora, o pesquisador e o grupo pesquisado “são coparticipantes no ato da construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72), isto é, ambos participam de forma integrada, colaborando e negociando conjuntamente os rumos da pesquisa, os quais devem atender às necessidades do grupo pesquisado.

Com base nessa orientação, a partir dos dados coletados via observação participante, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, anotações em diário de campo, realizamos com os professores encontros bimestrais, os quais denominamos sessões de diálogos colaborativos, em que foi possível discutir os avanços e as dificuldades surgidas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, evidenciados pelas professoras, considerando os preceitos sociolinguísticos em articulação com o que é proposto pela BNCC.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), em uma pesquisa qualitativa etnográfica, o desenvolvimento do trabalho colaborativo, por meio da ação e da reflexão, contribui para a formação do professor e do pesquisador e também para a transformação da sociedade. Enfim, por meio da etnografia, o que se pretende, como afirma Cajal (2001, p. 134) é “tornar o familiar estranho, é problematizar o que parece comum, é tornar visíveis e explícitas ações não percebidas rotineiramente, exatamente por serem consideradas óbvias.” Essa abordagem traz, segundo a autora, “possibilidades de questionamentos de sentidos e de significados atribuídos a conceitos teóricos a partir dos textos e referenciais curriculares que geralmente são vistos isolados da relação teoria e prática.” (CAJAL, 2001, p. 134). Sendo a colaboração entendida como um processo dialógico, o pesquisador e seus interlocutores (em nosso caso, os professores) têm a oportunidade de repensar, questionar, reformular e ampliar conhecimentos teóricos acessados em outros contextos, como na universidade ou nos encontros pedagógicos, por exemplo.

Repensar esses conhecimentos a partir das ações praticadas em um dado espaço e em um dado momento, como nos eventos que ocorrem em sala de aula, constitui o papel central da colaboração no processo de coprodução de novos sentidos relacionados a teorias, funções e ações que podem emergir em situações de conflito, favorecendo que significados novos e antigos sejam confrontados, a fim de que outros significados deem lugar àqueles já cristalizados. (MAGALHÃES, 2011). Isso significa que agir em colaboração é agir de forma a ouvir e compreender o outro, além de questionar tomando por base argumentos concretos.

Nesse contexto, foram de grande relevância para nossa investigação os processos interacionais que se efetivaram na sala de aula, a seleção dos objetos de ensino e aprendizagem pelas docentes, as metodologias de ensino utilizadas, as atividades propostas, a relação dessas atividades com as leituras que os alunos realizam dentro e fora da sala de aula, bem como o significado dessas ações para as professoras e seus alunos. Além disso, por meio das entrevistas informais e das sessões de diálogos colaborativos com as docentes, ao tempo em que buscamos compreender o processo de formação inicial e contínua, investigamos como está acontecendo e se está acontecendo na escola e fora dela o processo de assimilação e aplicação dos

pressupostos trazidos pela BNCC sobre o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio e quais os significados construídos em relação a tudo isso.

A seguir explicamos os procedimentos de coleta e de elaboração de dados utilizados em nosso estudo.

4.4 Procedimentos de coleta e elaboração dos dados

O trabalho de campo para a coleta de registros que se constituíram nos dados desta pesquisa iniciou-se em novembro de 2020, com as negociações entre nós e a direção da escola, as quais permitiram a entrada no campo, em abril de 2021.

Para o desenvolvimento da pesquisa, delineamos as seguintes fases: seleção do campo de investigação; percepção da situação problemática, que caracteriza os momentos iniciais, por meio da observação exploratória e de conversas informais com gestores; seleção dos professores licenciados em Letras Português e atuantes no Ensino Médio, como interlocutores do estudo, a fim de negociar a contratualização e a decisão sobre como proceder, analisando cada fase de realização do estudo para recondução do planejamento e das ações posteriores.

Após a escolha da escola, o próximo passo foi conversar com a Diretora para conhecer um pouco mais sobre a realidade da instituição, que, naquele momento, enfrentava enormes dificuldades por ainda não se saber lidar com as consequências nefastas da pandemia da COVID-19, instalada em quase todos os países do planeta, incluindo-se o Brasil, a partir de março de 2020.

Após ouvir sobre os motivos que nos levaram à escola e os objetivos de nosso estudo, a Diretora explicou que, durante todo o ano, houve apenas alguns dias letivos de aulas presenciais (em fevereiro de 2020) e que apenas alguns professores estavam realizando aulas *on-line*, pois a maioria dos alunos não tinham acesso à internet, os professores não sabiam trabalhar com as plataformas digitais, nem tinham equipamentos para realizar as aulas. Segundo ela, os professores estavam mantendo contato com os alunos pela rede social *WhatsApp*, onde inseriam materiais de aulas em formato PDF, atividades, áudios e vídeos, explicando os conteúdos e orientando como os alunos deveriam realizar os estudos em casa. Os estudantes que não tinham como acessar a rede social se dirigiam à escola para receberem atividades impressas.

A Diretora demonstrou enorme preocupação com o momento, sobretudo com a situação dos alunos, destacando que as consequências para a educação seriam drásticas, e o que ela orientava ao corpo docente era que, pelo menos, mantivesse o vínculo com os alunos, visto que alguns, principalmente os que moravam em zona rural, já haviam se evadido. Segundo a

Diretora, a evasão era um problema que há muito tempo não fazia parte da realidade daquela escola. Essas palavras provocaram-me um sentimento de muita tristeza e, ao mesmo tempo, um desejo de contribuir para mudar aquela realidade, ainda que fosse apenas em relação às turmas em que pretendíamos realizar nossa pesquisa.

Após essa longa conversa, a Diretora disse que autorizaria a pesquisa e nos informou quais seriam as professoras cujo perfil atendia aos nossos critérios de seleção, os quais estão descritos na seção 4.7 desta tese. Em seguida, ficou acertado que iríamos providenciar o termo de autorização para que ela assinasse (APÊNDICE A) e que, posteriormente, conversaríamos com as professoras para explicitar os objetivos da pesquisa e convidá-las para serem nossas interlocutoras/colaboradoras.

Conversamos também com a coordenadora e com a Diretora-adjunta da escola, que nos forneceram informações sobre os turnos de funcionamento do Ensino Médio, quantidade de alunos por turma, faixa etária, regularidade das reuniões pedagógicas e de planejamentos, regularidades das reuniões de pais e mestres etc. Ambas foram bastante solícitas e gentis e demonstraram que era importante para a escola participar de pesquisas e contribuir para a produção de conhecimento.

Nossa primeira conversa com as professoras se deu em março de 2021, por chamada telefônica, durante a qual nos apresentamos como pesquisadora, expusemos os objetivos do estudo, asseguramos que os dados coletados teriam caráter sigiloso, que suas identidades seriam preservadas e que qualquer divulgação, na forma de artigos, relatórios, tese, dependeria da autorização delas. As professoras foram bastante atenciosas e receptivas e atenderam prontamente ao nosso convite. Ao final da conversa, combinamos que tudo iria ser colocado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual seria enviado para que lessem e assinassem (APÊNDICE B).

Ao redigirmos o termo de consentimento que seria apresentado às docentes e a solicitação de autorização institucional, que seria apresentada à Diretora, nos comprometemos junto às participantes que todos os dados coletados em entrevista semiestruturada, diário de campo, observação participante e diálogos colaborativos seriam realizados via plataforma *Google Meet*, caso a vacina para a COVID-19 não estivesse disponível até abril de 2021, inclusive, a observação seria em sala de aula *on-line*. Assim, as gravações de áudio e vídeo foram realizadas na referida plataforma e/ou em aplicativo de voz. Além disso, nos comprometemos que, em quaisquer das formas de participação, os colaboradores teriam suas identidades preservadas. Ademais, essas informações seriam utilizadas, única e exclusivamente, para execução da pesquisa, e somente poderiam ser divulgadas de forma

anônima, sendo mantidas na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras por um período de 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade da professora orientadora Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa. Após esse período, os dados seriam destruídos.

4.4.1 Observação participante

A observação participante é considerada um dos procedimentos mais utilizados para a coleta de dados em estudos que adotam uma abordagem etnográfica. De acordo com Bailey (1978), essa forma de observação tem a vantagem de possibilitar ao pesquisador um registro do comportamento dos participantes no próprio jogo interacional, o que lhe proporciona a oportunidade de estabelecer uma relação íntima com os observados.

Durante a coleta de dados, a observação participante foi uma das técnicas que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou a nossa aproximação direta com a realidade pesquisada, já que, nesse procedimento de coleta de dados, a observação de fatos, ações e cenários deve ser bastante valorizada. Nesse sentido, concordamos com Freitas *et al.* (2003, p. 61) sobre a importância de “saber escutar/ouvir e observar/ver e considerar tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos” que fazem parte do contexto investigado.

Através da observação participante buscamos entender os eventos e as pessoas, adotando os papéis e perspectivas daqueles que investigamos (ERICKSON, 1988). Como explica Saville-Troike (1982), fazer etnografia em qualquer contexto cultural envolve, em princípio, observação, questionamentos e participação nas atividades cotidianas. Assim, passamos a observar o processo comunicativo que ocorre no interior da sala de aula, participando e convivendo, a fim de caracterizar a relação que se estabelece entre os saberes sociolinguísticos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio (como são articulados nas práticas didático-pedagógicas de escolas públicas) e a ampliação da competência comunicativa oral e escrita dos alunos, considerando o que é proposto pela BNCC (Ensino Médio), em vista da natureza sociolinguística deste estudo.

As observações ocorreram tanto em aulas *on-line* quanto em aulas presenciais, nas turmas de 1ª e de 3ª série do Ensino Médio, no período de abril de 2021 a dezembro de 2021. Na rede pública estadual do Piauí, as aulas tiveram início em fevereiro de 2021, de forma remota, sendo que, segundo a coordenadora da escola, nos meses de fevereiro e março, os professores iriam retomar os principais conteúdos do ano anterior, como uma forma de revisão, visando também restabelecer o vínculo com os alunos. Dessa forma, o ano letivo de 2021, em

continuidade ao ano de 2020, iniciou-se com aulas remotas, em que as atividades e os contatos entre professores e alunos se mantiveram, em sua maioria, por grupos de *WhatsApp*.

O atraso em relação ao início do ano civil se deu em virtude da pandemia da COVID-19, que teve início em janeiro de 2020, em Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, conforme histórico apresentado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Em janeiro de 2020, a OMS declarou a COVID-19 uma emergência de saúde pública de alcance internacional e, dois meses depois, declarou sua configuração pandêmica, pois a doença já atingia todos os países do globo. (OPAS/OMS BRASIL, 2020).

No Brasil, em março de 2020, os governadores estaduais decretaram a necessidade do isolamento social para conter a disseminação do vírus (novo corona vírus), o que provocou a paralização das atividades escolares. Após várias reuniões e discussões entre secretarias de educação, gestão de escolas e professores, aos poucos, cada instituição foi encontrando uma forma de retomar as atividades e, ainda que minimamente, manter algum vínculo com os alunos e prosseguir com o processo de escolarização.

Somente em abril de 2021 nosso projeto de pesquisa obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI para a coleta de dados, ainda que de forma virtual. Nesse período já tínhamos obtido da gestão e das docentes autorização para participar das aulas *on-line* e dos grupos de *WhatsApp* das referidas turmas. A partir de então, passamos a observar as aulas em ambiente virtual. A professora da 1ª série passou a marcar encontros semanais com os alunos, com duração de uma hora, às quintas-feiras, pela plataforma de videoconferências *Google Meet*. A professora de 3ª série já vinha utilizando essa plataforma desde fevereiro e encontrava-se, quinzenalmente, de forma virtual com os alunos, também durante uma hora, às quintas-feiras.

Em setembro de 2021, as aulas presenciais foram liberadas para as turmas de 3ª série, por meio de decreto do Governo do estado, quando o ensino passou a ocorrer de forma híbrida, ou seja, tanto presencialmente quanto pela plataforma *Google Meet*. Desse modo, para não haver aglomeração nas salas de aulas, as turmas eram divididas, sendo que parte dos alunos frequentava as aulas em uma semana, e outra parte, na semana seguinte. No mês de outubro as aulas presenciais foram liberadas para todos os alunos, mas a forma híbrida e o rodízio de alunos se mantiveram. Assim, pudemos iniciar as observações de aulas presenciais também nas turmas de 1ª série, a partir de outubro de 2021. Em síntese, nossas observações ocorreram de forma virtual de abril a setembro de 2021 e, de forma presencial e virtual, de setembro a dezembro de 2021 e se realizaram de forma tranquila e com a colaboração direta dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, os eventos de fala observados nas turmas de Ensino Médio foram recorrentes em aulas de Língua Portuguesa *on-line* (até agosto de 2021) nas turmas de 1ª e 3ª

série. No período de agosto a dezembro, as aulas passaram a acontecer de forma híbrida, ou seja, *on-line* e presenciais, porém esse formato iniciou apenas nas turmas de 3ª série e, somente em setembro, foi estendido para as outras turmas do Ensino Médio. Assim, nos meses de setembro a dezembro de 2021, observamos aulas *on-line* e presenciais nas turmas de 3ª série e, nos meses de outubro a dezembro de 2021, nas turmas de 1ª série do Ensino Médio. Tais eventos tinham como principais propósitos a exposição de conteúdo, com leitura e interpretação de textos, propostas de produção textual e correção de atividades escritas. Os participantes eram as professoras das referidas turmas e seus respectivos alunos. Os alunos da 1ª série tinham idade entre 14 e 15 anos, e os da 3ª série, entre 16 e 17 anos.

Durante nossas observações, realizamos gravações em áudio dos eventos de fala recorrentes em sala de aula e gravações em áudio e vídeo das entrevistas e das sessões de diálogos colaborativos, além do registro escrito no diário de campo. É importante mencionar que um evento, de acordo com Hymes (1972b), é definido como atividade ou aspecto de atividade social administrado por regras ou normas no uso da fala, ou seja, é a unidade básica da interação verbal em uma comunidade de fala. Assim, “os eventos são percebidos como unidades com início, desenvolvimento e fim.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 185). Na visão de Gumperz (1972), os eventos de fala constituem uma importante categoria a ser utilizada quando o interesse do pesquisador se volta para os significados sociais da fala. Nesse sentido, “eventos de fala são fenômenos cognitivos que desempenham uma parte essencial no manejo e interpretação de comunicações cotidianas.” (GUMPERZ, 1972, p. 18). Vale destacar que, na perspectiva etnográfica, Hymes (1972b) define o ato de fala como a menor unidade de análise em um estudo da fala no qual se tem como objetivo investigar a conduta comunicativa dos indivíduos. Esses conceitos são extremamente relevantes em nosso estudo, pois consideramos a aula como um evento de fala, sendo, portanto, sistematicamente examinada.

Nos eventos em sala de aula (*on-line* e presencial), gravamos a fala dos professores nas seguintes situações: discussão de um determinado tema ou conteúdo, respostas após as perguntas dos alunos, comentários após as respostas ou opiniões dos alunos, correções relacionadas às falas dos alunos e propostas de atividades a serem realizadas. As falas dos alunos foram consideradas nas seguintes situações: leituras, respostas, interpretações, comentários e apresentações orais em sala de aula. Desse modo, buscamos compreender como as práticas de linguagem se desenvolvem nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, ou seja, como ocorre a aplicação dos saberes (sócio)linguísticos dos professores nos eventos de fala durante as aulas.

Procuramos também observar qual a importância da escola na vida da comunidade: como a instituição é vista, o que a gestão, docentes, pais e alunos esperam dela e qual a relevância atribuída ao ensino da disciplina Língua Portuguesa.

Lüdke e André (1986) alertam sobre alguns problemas a serem considerados pelo pesquisador nesse procedimento de coleta de dados. Um deles refere-se às alterações que podem ocorrer, como modificações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas; outro está ligado aos cuidados na hora da interpretação dos dados, e um terceiro está relacionado ao grande envolvimento do pesquisador, o que pode acarretar uma visão distorcida ou parcial da realidade.

A fim de minimizar esse risco, nossa identidade e nossos objetivos foram esclarecidos para as interlocutoras, os quais estavam conscientes de que a nossa relação em sala de aula era de observadora e observados. Isso foi relevante para que pudéssemos manter uma certa distância do grupo e observá-lo sem interferir no seu comportamento natural, especialmente durante as aulas, mesmo fazendo parte de sua rotina e de suas atividades diárias. Utilizamos um aplicativo de gravação de voz para registrar as situações de interações estabelecidas entre os participantes, isto é, as aulas observadas, enquanto, para realização e gravação das entrevistas, utilizamos a Plataforma *Zoom Meet*, instrumento que permitiu a revisitação constante dos eventos registrados, fornecendo precisão na descrição de detalhes importantes. (ERICKSON, 1988). Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a gravação eletrônica em vídeo ou áudio é de grande vantagem na coleta de dados, porque permite ao pesquisador rever os dados repetidas vezes, podendo tirar suas dúvidas e apurar a teoria que está construindo.

A utilização da técnica da observação participante nos permitiu adentrar nas aulas, observando o processo comunicativo que ali ocorria. O modelo de evento de fala utilizado considerou o esquema formal de Saville-Troike (1982), a partir do qual se depreendem os seguintes conceitos:

- a) **Evento:** é a descrição da atividade de interação social entre os participantes.
- b) **Propósito:** é a descrição da finalidade da atividade de interação social.
- c) **Participantes:** descreve os participantes envolvidos na atividade de interação social.
- d) **Formas de mensagem:** apresenta os tipos de linguagem que guiam a interação social.
- e) **Regras de interação:** descreve os acontecimentos decorrentes da atividade.

A observação, além de permitir caracterizar a prática pedagógica, possibilitou-nos caracterizar as situações de interação em sala de aula e na escola, de modo que pudemos investigar, por exemplo, leituras que os alunos realizam fora dos eventos de aula e também suas preferências em relação a filmes, jogos, mídias e atividades culturais. Além disso, foi possível identificar o nível de linguagem utilizado pelos alunos em cada evento de interação, percebendo sua capacidade de adequação às diferentes situações comunicativas.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

Considerando os objetivos propostos neste estudo, a entrevista informal, ou semiestruturada, em que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124), foi um instrumento bastante utilizado na interação entre nós e as interlocutoras. No decorrer dessas entrevistas, procuramos praticar um diálogo descontraído, deixando-as à vontade para expressar suas representações sem constrangimentos, apenas intervindo discretamente para estimulá-las.

Para registrar as informações, como já mencionamos, utilizamos gravações em áudio e vídeo por meio da Plataforma *Zoom Meet*, bem como registros em diário de campo. As entrevistas informais realizadas com as professoras de Língua Portuguesa de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio ocorreram também por meio de conversas telefônicas e de videochamadas, em horários previamente agendados. No total, foram realizadas quatro entrevistas com as docentes, duas com cada uma das professoras (APÊNDICE E). A primeira entrevista ocorreu no dia 22 de março, às 9h30, com a professora da 1ª série e, às 14h30, com a professora da 3ª série.

No dia 28 de junho, também às 9h30, realizamos a segunda entrevista com a professora da 1ª série e, somente, no dia 16 de julho, às 15h, foi possível realizar a segunda entrevista com a professora da 3ª série, após várias tentativas e remarcações por motivos de indisponibilidade de tempo da professora. Tais entrevistas foram importantes para compreendermos os significados das ações subjacentes às atividades desenvolvidas em sala de aula e, posteriormente, para as avaliarmos, confrontando as informações aqui obtidas com as da observação participante, a fim de verificar a coerência entre o que se diz e o que se faz.

De acordo com Minayo (1994, p. 57),

A entrevista é o instrumento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Devido a sua natureza interativa, a entrevista informal possibilita uma exploração mais aprofundada de temas complexos que possivelmente poderiam ser tratados por meio de questionários, os quais, no entanto, não deixariam transparecer detalhes importantes para uma análise etnográfica. Além disso, a entrevista permite um clima interativo de influência recíproca entre pesquisador e pesquisado. As entrevistas e conversas informais com a gestão, com os professores e com até com alunos nos ajudaram a compreender o que esperam do ensino e da escola.

Por meio de entrevistas informais com as professoras de Língua Portuguesa, foi possível compreender melhor o perfil histórico, social, cultural e linguístico dos professores que atuam no Ensino Médio na escola pública investigada, as concepções de linguagem com base nas quais orientam as atividades desenvolvidas em sala de aula, seus posicionamentos sobre como os saberes sociolinguísticos são considerados em sua prática pedagógica e articulados com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, suas crenças sobre temas relacionados à variação linguística e ao preconceito linguístico. Além disso, essas interações nos permitiram perceber como as professoras avaliam a importância da escola na vida da comunidade e dos alunos e quais as expectativas deles em relação à escola. Pudemos ainda identificar o grau de percepção das docentes acerca dos saberes (sócio)linguísticos construídos. Tais dados juntos àqueles provindos da observação dos eventos em sala de aula foram decisivos para que delimitássemos nossas categorias de análise e os temas das sessões de diálogos colaborativos. Em síntese, a entrevista como técnica de coleta de dados, em nosso estudo, forneceu “evidências das perspectivas dos participantes, bem como evidências com relação aos eventos que a pesquisadora não foi capaz de observar em primeira mão.” (ERICKSON, 1988, p. 96).

Neste estudo, a observação, a entrevista e as anotações em diário de campo foram instrumentos indispensáveis e usados em complementaridade.

4.4.3 Registro em diário de campo

O percurso de investigação do cotidiano da comunidade escolar e das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio levou-nos a utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, dentre eles o diário de campo, em que registramos tudo que acontecia no ambiente pesquisado, bem como nossas constatações no momento exato das interações, para que, posteriormente, pudéssemos comparar esses registros com os dados obtidos nas

observações e nas entrevistas e interpretá-los à luz dos fundamentos da Sociolinguística, especialmente, da vertente educacional.

Assim, usamos o diário de campo para registro das interações, das falas, dos movimentos, das leituras e atividades realizadas, dos tempos, espaços, enfim, das observações que se desenvolveram durante a nossa investigação, ou seja, do que vimos, ouvimos e vivemos no contexto escolar. Segundo Demo (2012, p. 33), “O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala [...]”. Assim, no processo de pesquisa, nos dispomos a descrever, revelar, explicar e interpretar as ações, os contextos, as interações e as relações sociais que se desenvolvem nas comunidades observadas/estudadas.

Conforme Geertz (2008), a descrição precisa ser densa para permitir a compreensão e a diferenciação dos movimentos, espaços, tempos, saberes e regras de um grupo social, com uma interpretação adequada dos significados de tudo que acontece no contexto. Assim, entendemos a importância de utilizar o diário de campo como instrumento de registro de informações na pesquisa científica, especialmente em pesquisas qualitativas de cunho etnográfico.

4.4.4 Sessões de diálogos colaborativos

Além das entrevistas, observações e registros em diário de campo, também nos disponibilizamos a realizar encontros mensais (diálogos colaborativos) com as docentes, para analisarmos e discutirmos as ações e as práticas pedagógicas à luz da Sociolinguística. Para isso, durante as sessões, buscamos fazer com que as docentes elucidassem a sua compreensão acerca dos saberes (sócio)linguísticos que utilizam em sala de aula, promovendo, colaborativamente, reflexões teóricas sobre como tais conhecimentos podem ampliar a competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio. Como as aulas *on-line* mantiveram-se semanalmente nas turmas de 1ª série e, quinzenalmente, nas turmas de 3ª série, acordamos com as interlocutoras que os encontros passariam a ser bimestrais, a fim de que tivéssemos um número suficiente de episódios de aula, o que nos possibilitaria identificar se determinada ação era típica ou atípica. (BORTONI-RICARDO, 2008).

Durante o processo de investigação, procuramos, progressivamente, nos envolver em exercícios de construção de teorias sobre as ações que estavam sendo observadas, tendo sempre o diálogo com as professoras como essencial na construção dessas teorias. Conforme Bakhtin (2003), consideramos o diálogo a forma clássica de comunicação, sendo cada discurso (oral ou

escrito) atravessado por outras vozes, ecos de outros discursos, de modo que todo diálogo é ininterrupto e inacabado. Dessa forma, não buscamos o acabamento por meio do diálogo, mas a compreensão do discurso do outro, procurando assim identificar, na perspectiva das docentes, os pontos positivos e os pontos negativos que precisavam ser discutidos e revistos, conforme orienta Bortoni-Ricardo (2008).

Por meio do diálogo, realizamos quatro sessões de discussões colaborativas, o que representou meio propício à criação de um espaço e de um tempo em que as nossas interlocutoras expressaram as peculiaridades subjacentes as suas concepções, estratégias, crenças, atitudes e ações, revelando as particularidades através das trocas, das práticas vividas e das leituras realizadas e interpretadas colaborativamente. Tais diálogos nos permitiram observar como elas veem e interpretam esses movimentos e se havia identidade entre a nossa interpretação e a das professoras, uma vez que o contexto colaborativo permite a exploração da realidade que emerge a partir das contradições, das preocupações, das dificuldades, das lacunas e dos dilemas significados pelas professoras.

Assim, a partir das revelações de nossas interlocutoras e de nossas observações, buscamos interpretar a realidade e favorecer reflexões que possibilitassem um contexto de mudança da prática pedagógica em relação ao ensino de língua portuguesa, pois, como aponta Magalhães (2004), as sessões de diálogos colaborativos constituem meios, instrumentos de reflexão que possibilitam aos docentes a melhor compreensão de suas práticas ao longo de sua experiência docente, que constitui também um processo de formação.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Para examinar os dados da pesquisa, precisamos voltar constantemente aos nossos objetivos, geral e específicos, pois o pesquisador precisa ter clareza do que está procurando, para tomar decisões acertadas durante a investigação. Tais decisões devem considerar, por exemplo, os registros de diferentes naturezas que terá de reunir, como entrevistas, observação participante, gravações em áudio e vídeo, registros em diário de campo e sessão de diálogos colaborativos, os quais permitiram a triangulação dos dados.

A triangulação consiste na comparação de dados obtidos a partir de diferentes instrumentos de pesquisa, a fim de validar as informações, portanto esse recurso “fornece uma verificação de validade, sendo uma das principais razões da pesquisa etnográfica empregar métodos múltiplos de coleta de dados.” (ERICKSON, 1988, p. 97). Em convergência, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que se trata de um recurso analítico que viabiliza a confirmação ou não

de uma asserção, permitindo também a comparação entre as perspectivas dos diferentes interlocutores em ação.

Assim, os dados produzidos em nossa investigação foram oriundos de diferentes fontes: das entrevistas semiestruturadas, instrumento que nos permitiu compreender o grau de conscientização das docentes sobre os saberes (sócio)linguísticos subjacentes à prática pedagógica; das observações em sala de aula, das gravações dos eventos e das anotações em diários de campo, que nos propiciaram identificar esses saberes e verificar como são aplicados em sala de aula, e das sessões de diálogos colaborativos, que nos possibilitaram entender como os saberes (sócio)linguísticos das docentes podem contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

A utilização desses recursos possibilitou maior segurança às nossas análises, pois, ao interpretarmos falas, concepções, estratégias, crenças, atitudes e ações de nossas interlocutoras, primeiramente, comparamos a tipicidade e a recorrência dessas práticas em diferentes eventos, por meio de diferentes fontes de dados, para, em seguida, validarmos as informações obtidas. Além disso, a comparação entre as concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas das interlocutoras nos permitiu compreender também os significados que atribuíam a essas práticas.

A análise dos dados levou em conta o seguinte objetivo geral: analisar a relação entre os saberes (sócio) linguísticos dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a ampliação da competência comunicativa oral e escrita dos alunos, considerando o que é proposto pela BNCC (Ensino Médio). De modo mais específico, buscamos identificar o perfil histórico, sociocultural e linguístico dos professores de Língua Portuguesa que atuam na escola; descrever o contexto histórico, social e cultural de atuação desses docentes; interpretar as concepções de ensino de Língua Portuguesa que subjazem as suas práticas pedagógicas no Ensino Médio; caracterizar os saberes (sócio) linguísticos dos professores de Língua Portuguesa e sua relação com a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, no contexto de implementação da BNCC.

No processo de reflexão e de colaboração, procuramos conjugar esforços teóricos no sentido de cultivar junto às professoras a conscientização de que a ampliação da competência comunicativa dos alunos está diretamente relacionada a uma prática pedagógica fundamentada na teoria sociolinguística, ou seja, nossa pretensão foi fazê-las compreender que, para promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos, os saberes (sócio)linguísticos construídos pelos professores ao longo de sua formação inicial e contínua precisam estar fundamentados nos construtos teóricos da Sociolinguística Educacional.

Desse modo, produzimos os dados a partir dos instrumentos e técnicas selecionados (entrevistas, observações, gravações, diários de campo e diálogos colaborativos), sendo que a análise e a interpretação tiveram como eixo principal a comparação dos dados obtidos por meio dos instrumentos citados relativos aos eventos em sala de aula, aos comentários das entrevistas e ao registro dos diálogos colaborativos.

Vale ressaltar que, na pesquisa etnográfica, não há uma separação rígida entre as fases, como em outros paradigmas, pois a fase inicial de observação e a fase de análise acontecem quase que conjuntamente. No entanto, por ter caráter interpretativo, iniciamos com questões exploratórias, baseadas na leitura do referencial teórico especializado, em nossa experiência de vida e profissional e até mesmo em nosso senso comum, como orienta Bortoni-Ricardo (2008).

A partir de nossos objetivos, prosseguimos nas observações e nos diálogos com as interlocutoras. Nesse processo, nossos objetivos também foram sendo ajustados e, à medida que as observações progrediam, definimos categorias para análises dos dados. Sabemos, como nos ensina Geertz (2008), que o nosso acesso aos mundos (culturais, sociais, históricos) dos grupos pesquisados se dá pela investigação detalhada dos acontecimentos, não pela categorização deles, de modo abstrato, com padrões homogêneos. Portanto, a composição das categorias de análise e de interpretação dos dados não se deu a partir de um conjunto de propriedades rígidas, mas sim em função da concretização do conteúdo dos conceitos estudados, da compreensão do objeto de estudo e de nossas relações em campo de pesquisa. Assim, tais categorias foram sendo construídas ao longo do processo de pesquisa, considerando as leituras, as reflexões e os estudos da literatura especializada que fazíamos, especialmente, aqueles voltados para a Sociolinguística Educacional e Interacional, momentos em que o nosso olhar nos guiava a observar o que emergia, o que ia sendo evidenciado, principalmente, nos eventos de fala durante as observações em aulas, nas entrevistas informais com as professoras e nas sessões de diálogos colaborativos. Ressaltamos, conforme Bandeira (2014), que a teoria oferece unidade de análise prévia, mas é na mediação com a empiria, com a realidade com a qual nos deparamos, que ela é consolidada.

Nosso olhar buscou observar os saberes (sócio)linguísticos que perpassavam a prática pedagógica das professoras e a relação desses saberes com a ampliação da competência comunicativa dos alunos, considerando o contexto de implementação da BNCC para o Ensino Médio, sem desconsiderar outros contextos envolvidos. Desse modo, mantendo também relação com os objetivos geral e específicos da pesquisa, emergiram as categorias relacionadas a seguir. Explicitamos que as três primeiras seguem descritas por questões mais específicas que ajudaram

a explicar o que os dados estavam evidenciando, enquanto a última segue descrita pelos títulos das temáticas que foram abordadas nas sessões de diálogos colaborativos.

4.5.1 Categorias de análise

O que revelam os dados da pesquisa

Categoria 1 – O contexto de atuação das docentes e suas concepções sobre linguagem, língua e ensino de língua

- a) Qual o perfil histórico, sociocultural e linguístico do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de Campo Maior?
- b) Que concepções de linguagem e língua possuem os professores?
- c) Que concepções de ensino de língua portuguesa os professores construíram no seu processo de formação inicial e contínua?
- d) Como os saberes (sócio) linguísticos dos professores construídos ao longo de seu processo de formação inicial e contínua e que perpassam seu fazer pedagógico contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, considerando o contexto de implementação da BNCC?

Categoria 2 – O desenvolvimento da interação, da oralidade e dos letramentos em sala de aula

- a) A interação nas aulas ocorre de forma compartilhada, ou seja, na relação professor/aluno e aluno/aluno?
- b) Que regras de participação são construídas no contexto de aulas *on-line*?
- c) Como as mudanças observadas no contexto de aulas *on-line* interferem nos processos interacionais e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem?
- d) A oralidade é objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio tanto quanto a escrita? Há um trabalho regular, planejado e sistemático com os gêneros orais?
- e) Como os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa sobre interação, oralidade e letramento, construídos ao longo do processo de formação

inicial e contínua, contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio?

Categoria 3 – O tratamento da variação/diversidade linguística e do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa

- a) Quais concepções sobre variação/diversidade linguística subjazem às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio?
- b) Qual a importância do ensino de língua portuguesa na escola?
- c) Como os aspectos gramaticais são abordados em sala de aula?
- d) Há uma integração da gramática com o texto e com questões relacionadas à variação linguística?
- e) A partir dos usos linguísticos, que considerações são feitas em aula e que oportunidades são dadas aos alunos para fazer questionamentos e levantar hipóteses?
- f) A análise da norma de prestígio é respaldada pela observação flexível dos fatos linguísticos que são passíveis de variação e mudança? (ou seja, a norma culta é considerada como norma variável?).
- g) Há preocupação em levar os alunos a compreenderem a realidade sociolinguística do Brasil?
- h) Há preocupação em desenvolver uma consciência crítica de que a variação resulta das desigualdades sociais?
- i) As professoras demonstram ter consciência de que há regras graduais e descontínuas no repertório linguístico dos alunos e no seu próprio repertório?
- j) Como os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa construídos ao longo de seu processo de formação inicial e contínua sobre o tratamento da variação linguística e dos aspectos gramaticais podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio?

Categoria 4 – Os saberes (sócio)linguísticos construídos pelas docentes que possibilitam promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos

- a) Interação, oralidade e letramentos mediados pelos gêneros discursivos, crenças e saberes anteriores sobre ensino de língua.
- b) O tratamento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

- c) A abordagem do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.

4.6 O contexto de realização da pesquisa - a cidade e a escola

Na perspectiva da etnografia educacional, conceber o cenário da pesquisa em um contexto macrossocial se faz relevante porque muitas vezes os problemas identificados na sala de aula podem estar relacionados a aspectos de natureza social, cultural e política da comunidade (AYRES, 2009). Acrescentamos a importância de observar também os aspectos históricos e econômicos da vida da comunidade, pois têm relação direta com os interesses e objetivos que se colocam para a escola e que, conseqüentemente, subjazem à prática educativa.

Nesse enfoque, segundo Erickson (1987), o pesquisador deve privilegiar ainda o contexto geográfico onde a escola está situada, atentando para a relação com a comunidade em que está inserida. Em convergência, vimos a necessidade de descrever e apresentar o contexto geográfico em que a escola se situa, uma vez que consideramos nosso estudo de abordagem tanto macrossociolinguística quanto microssociolinguística. Para distinguir os estudos que caracterizam uma microanálise dos que caracterizam uma macroanálise, Bortoni-Ricardo (2017) cita como exemplo de trabalhos que são objetos da Microssociolinguística aqueles desenvolvidos no campo da Sociolinguística Interacional e, como exemplos de trabalhos da Macrossociolinguística, aqueles pertinentes ao campo da Sociolinguística da sociedade, como a descrição do grau de letramento em uma comunidade de fala. De acordo com a autora,

A Macrossociolinguística equivale, *grosso modo*, ao que Fishman (197a; 1972b) denominou Sociologia da Linguagem. Falsold (1984; 1990) publicou dois volumes para tratar desses dois níveis: *The Sociolinguistics of Society* e *The Sociolinguistics of Language* (respectivamente: A Sociolinguística da sociedade e A Sociolinguística da língua, em tradução livre). No primeiro acolheu temas como multilinguismo, bilinguismo, diglossia, atitudes linguísticas, manutenção e mudança linguística, bem como planejamento e standardização da língua vernácula. No segundo, incluiu a Etnografia da comunicação, o discurso, a linguagem e o sexismo, a pragmática linguística, as implicaturas conversacionais, as línguas *pidgins* e crioulas, a variação linguística e as múltiplas ações da disciplina. (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 13-14).

Desse modo, nosso estudo integra características de uma análise macrossocial, pois exige o conhecimento do cenário onde a escola está inserida e da realidade que a envolve. Além disso, implica conhecimentos sobre política linguística, visto que não é possível tratar de ensino de língua sem considerar, por exemplo, os documentos oficiais, como a BNCC, que normatizam o ensino de língua no país.

Ao tempo em que desenvolvemos uma abordagem macrossocial, realizamos este estudo também na perspectiva microssocial, visto que, na escola e na sala de aula, observamos as ações e a interação aí construída, com o objetivo de descrever e interpretar os significados sociais das ações verbais e não-verbais dos sujeitos em diferentes situações comunicativas, a fim de, a partir dessas observações, colaborar para uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa que se desenvolve no Ensino Médio.

Como destaca Costa (2008), as pesquisas sociolinguísticas no campo educacional têm-se voltado para a investigação das linguagens das comunidades ao tempo em que investigam também as linguagens das escolas que atendem a essas comunidades. De acordo com a autora, a importância da relação entre escolas e comunidades se confirma, pois nestas “a linguagem representa suas origens, suas histórias de vida, suas atividades fundamentais, seus valores, suas experiências sociais, suas resistências frente a grupos e instituições discriminadoras, à escola, aos mundos que pretendem sobrepor-se aos seus.” (COSTA, 2008, p. 37).

A pesquisa bibliográfica e a observação participante do cotidiano da comunidade e do ambiente escolar, com os depoimentos e histórias de alguns sujeitos (diretora, coordenadoras, professoras e alunos), coletados através de conversas e/ou entrevistas informais e gravadas em aparelho *smartphone*, nortearam as descrições e considerações analíticas apresentadas neste capítulo.

A seguir descrevemos a cidade de Campo Maior-PI e o bairro Nossa Senhora de Lourdes, onde fica situada a escola, destacando alguns aspectos históricos, sociais e culturais da comunidade: povoação, atividades que exercem, população, vida cotidiana etc. Ademais, caracterizamos também a escola em seus aspectos físicos, históricos, sociais e culturais.

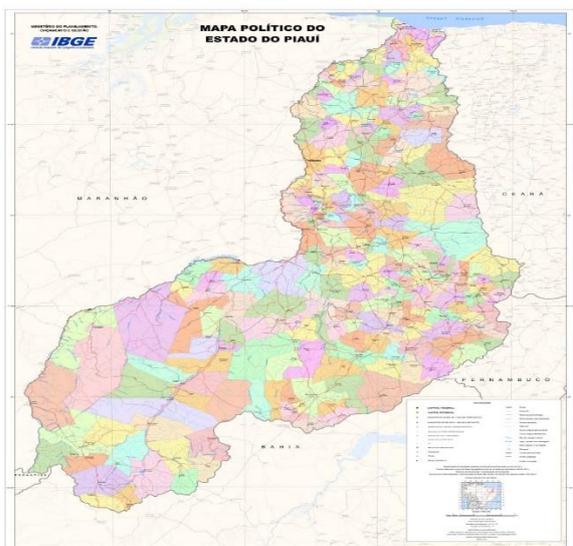
4.6.1 A cidade de Campo Maior – PI

Campo Maior

*Ai campos do verde plano
todo alagado de carnaúbas.
Ai planos dos tabuleiros
tão transformados tão de repente
num vasto verde plano
campo de flores e de babugem
Ai rios breves preparados
De noite e nuvem. Ai rios breves
amanhecidos na várzea longa,
cabeças d'água do Surubim
no chão parado dos animais,*

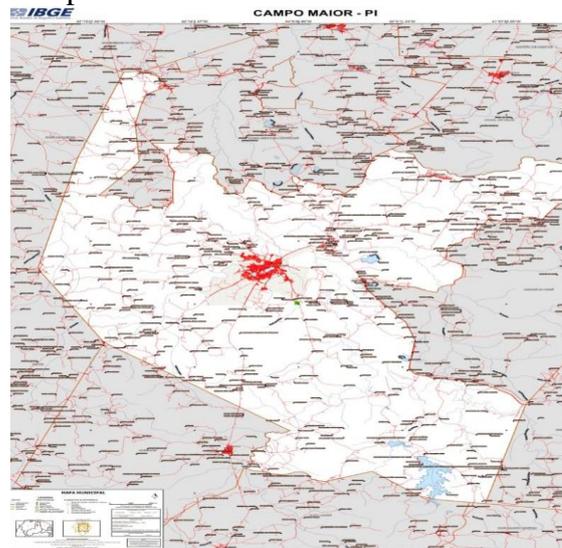
*no chão das vacas e das ovelhas.
 Ai campos de criar. Fazendas
 de minha avó onde outrora
 havia banhos de leite. Ai lendas
 tramadas pelo inverno. Ai latifúndios.
 H. Dobal (2007)*

Figura 1 – Mapa político do estado do Piauí



Fonte: <https://www.ibge.gov.br>

Figura 2 – Mapa político do município de Campo Maior



Fonte: <https://www.ibge.gov.br>

Tomamos como cenário da pesquisa, numa perspectiva macrossocial, a cidade de Campo Maior (representada no mapa da figura 2), município do estado do Piauí (representado no mapa da figura 1), localizada a 84 quilômetros ao norte da capital, Teresina. Naquela cidade, está situada a Escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes, universo desta pesquisa. Optamos por abordar o contexto histórico, econômico, social e cultural da cidade onde a escola está inserida e não apenas do bairro Nossa Senhora de Lourdes, pois, conforme relato das professoras e da coordenadora, os alunos são oriundos de todos os bairros da cidade, da zona rural e até de municípios circunvizinhos.

De acordo com estimativas do IBGE (2020), a população do município de Campo Maior, em 2021, era de 46.950 habitantes, o que representa 1,43% da população piauiense. Com uma densidade demográfica de 26,96 habitantes/Km², o município concentra a maior parte de sua população na zona urbana (90,2%), destacando-se pelo acelerado crescimento anual. Dados do IBGE (2020) apontam ainda a quantidade de pessoas com emprego formal – 4.473 trabalhadores, que auferiam uma renda média mensal de 1,7 salários-mínimos –, o PIB per

capita de R\$ 11.433,99 e o IDH de 0,656. (IBGE, 2020). No cenário educacional, em Campo Maior, no ano de 2020, registrava-se um total de 1962 matrículas no Ensino Médio, ofertadas por 14 escolas das redes pública e privada (IBGE, 2020).

A cidade apresenta uma cultura diversificada, influenciada pela cultura dos portugueses, nossos colonizadores, dos índios e de negros africanos. Nos casarões antigos, é possível observar fortemente os traços da arquitetura portuguesa. A variedade linguística dos campo-maiorenses também sofreu influência portuguesa trazida pela família Castelo Branco, inclusive por meio da música e da poesia, como constatou o historiador Paixão (2015).

A história e a religiosidade são aspectos importantes para a caracterização de Campo Maior, que sediou a Batalha do Jenipapo, a mais violenta batalha sangrenta pela independência do Brasil, ocorrida em 13 de março de 1823. A batalha foi decisiva para manter a unidade territorial do país. Os piauienses, cearenses e maranhenses, representados por vaqueiros e agricultores, lutaram bravamente contra as tropas portuguesas, lideradas por João José da Cunha Fidié. Embora o nosso povo tenha perdido a batalha, as tropas de Fidié seguiram para o Maranhão enfraquecidas, onde o líder português foi rendido e preso. Somente em 28 de dezembro de 1889, foi expedido o decreto que elevou a vila de Campo Maior à categoria de cidade (IBGE CIDADES, 2021).

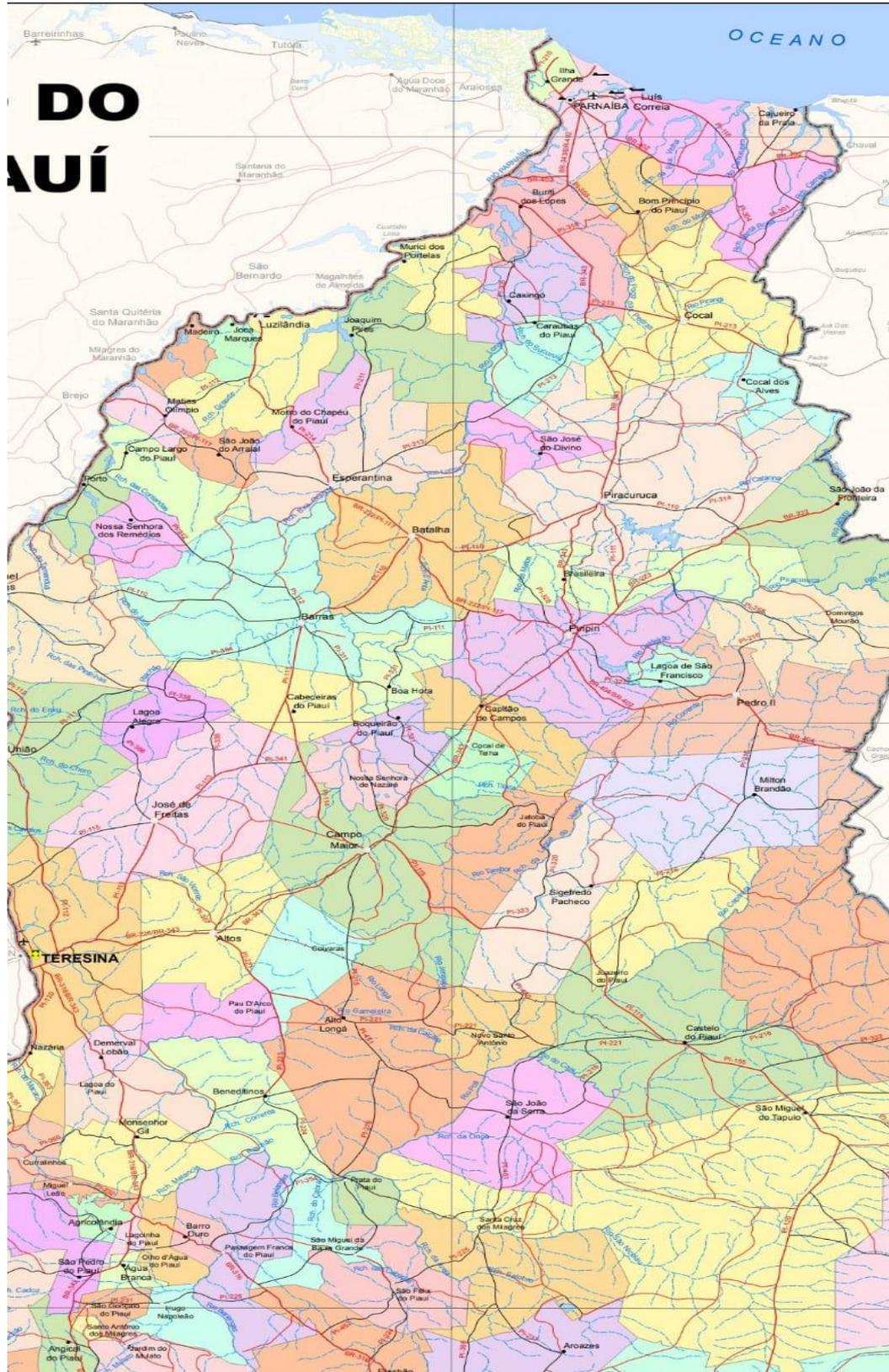
O complexo urbano foi se formando a partir da construção da igreja de Santo Antônio, em cuja proximidade foram se instalando novas fazendas, e depois foram se organizando ruas, praças e cemitério. Segundo Paixão (2015, p. 91), “a igreja é o epicentro da existência de Campo Maior, que gerou o primeiro povoamento, a vila e a cidade”. A catedral de Santo Antônio se impõe na paisagem urbana e atrai turistas para um dos maiores festejos religiosos do estado, fazendo da cidade um dos maiores polos de comércio religioso do Nordeste.

Além de destacar-se no cenário comercial, a economia de Campo Maior também está baseada na atividade de agricultura, pecuária e extrativismo, com destaque para a extração da carnaúba, motivo pelo qual a cidade também recebe a denominação de “Terra dos Carnaubais”. Isso explica por que, apesar de residirem na cidade, muitos moradores têm origem rural, como comentou uma de nossas interlocutoras (a professora da 1ª série), ao falar da sua própria origem. Alguns alunos da escola inclusive moram na zona rural e se deslocam diariamente para a cidade em busca de um ensino de melhor qualidade. Esse deslocamento diário para Campo Maior também é feito por habitantes das cidades circunvizinhas em decorrência da localização geográfica do município, que se assenta em uma região central do estado do Piauí, interligando a região sul ao norte (Cf. figura 3).

Devido a essa centralidade geográfica, Campo Maior é considerada o centro cultural do “Território de Desenvolvimento dos Carnaubais”, região cuja economia também é baseada no extrativismo vegetal, especialmente na extração da carnaúba. O Território congrega uma população estimada de 374.450 habitantes, distribuídos em 16 municípios: Assunção do Piauí, Boa Hora, Boqueirão do Piauí, Buriti dos Montes, Cabeceiras do Piauí, Campo Maior, Capitão de Campos, Castelo do Piauí, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí, Juazeiro do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, Novo Santo Antônio, São João da Serra, São Miguel do Tapuio e Sigefredo Pacheco. (IBGE, 2020). Considerada a cidade polo dessa região, Campo Maior potencializa o desenvolvimento comercial e educacional no Território.

É possível observar, no recorte do mapa do Piauí (figura 3), a ligação entre o município de Campo Maior e as demais cidades supracitadas. A partir de Teresina, seguindo na direção norte, Campo Maior é uma das principais cidades de acesso ao litoral do estado e também ao vizinho estado do Ceará.

Figura 3 – Recorte do mapa político do estado do Piauí



Fonte: <https://www.ibge.gov.br>

Dessa forma, devido a sua localização estratégica na região dos carnaubais, além da população residente, a cidade conta com um grande contingente populacional flutuante, que busca o município por motivos diversos, dentre os quais estão os serviços de saúde, de comércio e de educação. Essa população flutuante é oriunda dos 16 municípios, bem como de uma parte da população do Território dos Cocais.

Os habitantes da cidade são falantes de língua portuguesa que, em situações informais, utilizam a linguagem verbal espontaneamente, sem preocupação com os padrões cultos da língua. Como pudemos observar no contato com os alunos e funcionários da escola, na fala da população, predomina uma variedade “rurbana”, intermediária entre a fala rural e a urbana (BORTONI-RICARDO, 2005), sendo que a maioria da população já adquiriu as marcas das variantes linguísticas predominantes no falar urbano de grande parte dos brasileiros.

4.6.2 O bairro Nossa Senhora de Lourdes

A escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes, cenário desta pesquisa, fica localizada no bairro Nossa Senhora de Lourdes, o qual limita-se com o centro da cidade e com os bairros São João e Parque Zurique, localizando-se em uma área bem próxima do Açude Grande, um dos pontos turísticos mais conhecidos da cidade. A área territorial do bairro Nossa Senhora de Lourdes não é totalmente plana, havendo uma parte mais alta, onde está localizada a escola, e uma parte mais plana, onde fica a maioria das residências. A vegetação é rara, pois as árvores foram cedendo lugar às construções, mas, apesar de pouco arborizado, a proximidade com o Açude Grande contribui para tornar a temperatura do lugar um pouco menos elevada.

A comunidade do bairro foi se formando nas proximidades da capela de Nossa Senhora de Lourdes, construída por Frei Mansueto Maria Perveranza, em mutirão com o povo. A obra teve início em 14 de novembro do ano de 1899 e foi inaugurada 17 dias depois, cabendo ao Monsenhor Mateus Cortez Rufino a ampliação da igreja que deu nome ao Patronato Nossa Senhora de Lourdes (ALVES FILHO, 2011). A Diretora-adjunta, que também é moradora do bairro há mais de 30 anos, comentou que o bairro de Lourdes se formou em função da construção da capela e da escola. O crescimento da população, o calçamento, o posto de saúde, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e tudo que existe no bairro vieram depois. A própria denominação do bairro adveio do nome dado à capela.

A população foi aumentando aos poucos, mas o número ainda é relativamente pequeno, provavelmente, devido aos limites territoriais do próprio bairro. Segundo dados do último censo divulgado pelo IBGE (2010), a população era de 1.331 habitantes, o que demonstra que grande

parte dos alunos da escola não é do bairro, mas oriunda dos diferentes bairros da cidade, como nos foi informado pelas professoras e pela Diretora da escola.

Nos últimos anos, tem crescido o número de estabelecimentos comerciais no bairro, devido à proximidade com o centro da cidade. Apesar disso, as construções habitacionais ainda são maioria, sendo as casas de alvenaria e cobertas de telha, consideradas, portanto, de boa qualidade. Algumas se estruturam em dois pavimentos.

No bairro funcionam, além da escola alvo de nossa pesquisa, três outras instituições de educação: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – associação civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e pesquisa, sem fins lucrativos – cuja finalidade é atender crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais; a Unidade Escolar Leopoldo Pacheco, que funciona com Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e Educação de Jovens e Adultos, à noite, e a Escola Cívico-Militar Coronel Octávio Miranda, recentemente instalada, a qual oferece Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde.

O bairro também conta com posto de saúde, academias, comércios varejistas e mercearias de pequeno porte onde são comercializados desde gêneros alimentícios de primeira necessidade até algumas miudezas. Há ainda pequenos bares e lanchonetes, loja de materiais de construção, salões de beleza, lojas de confecções, armarinhos etc. Esses pequenos comércios são distribuídos por todo o bairro, não havendo um espaço específico destinado aos estabelecimentos comerciais.

No que diz respeito às atividades culturais de lazer, o bairro não oferece muitas opções. O principal atrativo eram as festas realizadas pela escola, principalmente no mês de setembro, quando aconteciam os festejos de Nossa Senhora de Lourdes, com a realização, durante nove noites, das novenas na igreja de Nossa Senhora de Lourdes, seguidas de leilões e vendas de comidas típicas. Em 2020, essas atividades foram suspensas devido à pandemia da COVID-19. Os festejos de Nossa Senhora de Lourdes, em anos anteriores, eram o segundo evento mais movimentado da cidade. Nesse período, em um espaço aberto em frente à escola se instalavam parque de diversões e barraquinhas para venda de comidas e bebidas típicas, o que contribuía para atrair muitas pessoas de outros pontos da cidade. Ali também se instalavam famosos circos, que atraíam gente de toda parte da cidade. No local foi construída a Escola de Formação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a qual, no ano de 2021, foi transformada na Escola Cívico Militar.

O bairro não conta com nenhuma praça pública para encontros e realização de eventos, assim as únicas atividades culturais e desportivas são as que acontecem na quadra da escola. Os

habitantes vivem de um modo simples, levando uma vida calma e rotineira, como a maioria das pessoas que moram em bairros de cidades do interior, onde a situação econômico-financeira, aliada à realidade social e cultural, oferece poucas opções de lazer e de trabalho. Apesar do aumento de estabelecimentos comerciais nos últimos anos, durante o dia, não há grande movimentação de pessoas, motociclistas ou condutores de veículos, observados apenas nas primeiras horas da manhã, quando as pessoas saem para o trabalho ou para a escola, e ao meio-dia, quando retornam para o almoço, movimento que se repete no início e no final da tarde.

À noite a movimentação no bairro é ainda menor, considerando que os hábitos dos moradores das cidades interioranas, como as brincadeiras das crianças na rua e as conversas nas portas das casas entre amigos, vizinhos e familiares, nas primeiras horas da noite, têm sido cada vez mais raros, devido à violência constante.

A seguir, apresentamos um breve resgate histórico e uma descrição dos aspectos físicos da Escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes, cenário escolhido para a realização desta pesquisa.

4.6.3 O ambiente da pesquisa – Escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes

Na figura 4, observa-se a fachada externa da escola na qual a pesquisa se desenvolveu.

Figura 4 – Fachada externa da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Conhecida apenas como “Patronato”, a escola, fundada em 13 de março de 1953, recebeu a mesma denominação da capela, “Nossa Senhora de Lourdes” (figura 5), que, posteriormente, passou a designar também o bairro.

Figura 5 – Igreja de Nossa Senhora de Lourdes e pátio aberto que separa os dois blocos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A referida unidade escolar é um estabelecimento de ensino confessional católico administrado pela Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus, cuja sede se localiza na cidade do Crato (CE). A escola é conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Maior e com a Secretaria Estadual de Educação, fazendo parte da 5ª Gerência Regional. A atual Diretora da escola, com formação em Letras Português, é membra da referida congregação.

Nos primeiros anos de sua fundação, a escola funcionava apenas com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Posteriormente, passou a funcionar também com o Ensino Médio na modalidade normal e com o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, ou seja, do 6º ao 9º ano. Somente na década de 1990, instituiu o Ensino Médio na modalidade científico. Ibiapina (2011) relata que, antes dos anos 1990, o foco da escola era a formação de professores em nível médio, modalidade de ensino oferecida gratuitamente ao aluno que não dispunha de condições financeiras, e sob remuneração àqueles que podiam contribuir.

A Escola Normal Santa Teresa de Jesus, que funcionava no mesmo prédio do Patronato, foi fundada em 18 de novembro de 1957. Era uma sociedade civil de fins filantrópicos, de

caráter educativo, cultural, beneficente e de assistência social, tendo como finalidade principal ministrar o Curso Normal Pedagógico (CUNHA NETO, 1994). Segundo Ibiapina (2011), o curso de formação para o magistério era referência no município, informação revelada à autora por uma ex-aluna do curso, hoje professora da Universidade Federal do Piauí: “[...] quando a gente terminava a escola normal, era logo contratada. Na minha casa veio uma coordenadora do colégio Alfabetoc me convidar pra trabalhar. Ela chegou lá em casa dizendo que a irmã tinha indicado meu nome [...]” (IBIAPINA, 2011, p. 68).

As alunas da “Escola Normal”, como eram popularmente conhecidas na cidade, (optamos pelo feminino porque a maioria eram mulheres) realizavam estágio no ensino infantil e fundamental da própria escola, sendo supervisionadas por uma das freiras que as acompanhavam. O curso era muito bem conceituado, recebendo alunas de outros municípios e até de outros estados. Algumas, inclusive, pagavam uma taxa de manutenção para morarem na própria escola como alunas internas. Segundo a Diretora atual, a modalidade normal foi extinta nos anos 2000, depois da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96.

A escola sempre foi uma referência para o município de Campo Maior, por diferentes motivos: seja porque seus alunos têm obtido bons resultados nos exames realizados pelo Ministério da Educação, como o ENEM, ou pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), seja pela quantidade de alunos que são aprovados nos vestibulares a cada ano e conseguem estudar em universidades privadas, por meio de programas que oferecem bolsas de estudos, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação, conforme destacou a Diretora da escola.

Sobre a representação da escola para os pais, conversamos com uma funcionária da escola, mãe de três filhos, um dos quais estuda na escola, no nível médio, a qual nos relatou: “todos os meus filhos passaram por aqui, entraram ainda pequenos e só saíram quando concluíram o ensino médio [...]. Sei do compromisso da escola, da dedicação, e que o professor que vem pra cá ele procura se enquadrar no que a escola propõe, temos a garantia da sequência dos estudos.” Percebemos nessa fala a confiança depositada na gestão e no corpo docente, sendo que, ao afirmar que os professores se enquadram na proposta da escola, compreendemos que a mãe se refere à disciplina e à organização, que, segundo ela, são características da gestão. A funcionária ainda destacou: “eu vejo que alguns alunos não têm o perfil de estudante dessa escola, mas estão aqui porque os pais querem”. Essa fala evidencia a grande procura pela escola devido, além dos motivos supramencionados, ao fato de ser uma instituição dirigida por freiras, uma vez que Campo Maior é uma cidade de tradição católica.

A respeito do ingresso na instituição, a Diretora-adjunta nos informou que uma parte dos alunos ingressa na Educação Infantil, em turmas de pré-escolar II, e no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de sorteio. Outra parte é oriunda do Lar da Criança Dom Abel Alonso Nuñez, escola de educação infantil também dirigida por freiras e mantida pelo poder público municipal. “Antes havia teste seletivo para ingressar; hoje não temos mais, a maioria dos nossos alunos vem todos do Lar da Criança” (Diretora-adjunta).

É importante mencionar que não encontramos dificuldades para nos inserir no ambiente de pesquisa, pois já conhecíamos bem o espaço por termos estudado na escola durante todo o Ensino Fundamental. Além disso, já mantínhamos boas relações com as docentes antes mesmo de saber que seriam nossas interlocutoras. Também não diríamos que tivemos de aprender a “língua nativa” da comunidade, como expõem Beaud e Weber (2007), pois fazemos parte dela, mas tivemos de observar as peculiaridades da variedade utilizada no ambiente escolar pelas nossas interlocutoras e pelos alunos. Além disso, observamos que as formas de tratamento utilizadas nas instituições escolares podem demonstrar proximidade ou distanciamento entre os falantes. A exemplo, quando as pessoas são tratadas pelas suas funções e não pelos seus nomes, isso pode representar uma forma de distanciamento entre elas.

A esse respeito, em nosso primeiro contato presencial com a professora da 3ª série, que fora nossa aluna na disciplina de Leitura e produção de textos, em um curso de graduação em Direito, essa interlocutora se dirigia a nós como “professora”. A fim de evitar um distanciamento ou hierarquias ideológicas motivadas por papéis sociais e pretendendo deixá-la mais à vontade, explicamos que, naquele espaço, atuávamos como uma colega de trabalho, pois também sou professora da rede estadual e pesquisadora, portanto, gostaria que me chamasse apenas pelo meu primeiro nome.

Quanto aos aspectos culturais, como já mencionado, a escola realiza tradicionalmente, no mês de setembro, os festejos de Nossa Senhora de Lourdes, ocasião em que acontecem as novenas na igreja de escola, as quais são frequentadas pelas freiras que moram ali, professores, alunos, pais e pessoas da comunidade. Durante os festejos também se realizam leilões e festas na quadra da escola, com vendas de comidas e bebidas.

O Patronato sempre foi tradicionalmente conhecido no município pela realização das festas juninas, em que os alunos apresentam danças típicas, quadrilhas, leituras de cordel, repentes e diversas outras manifestações artísticas e culturais na quadra da escola. Além das festas juninas, a escola comemora o dia da Bíblia, ocasião em que os alunos apresentam dramatizações de passagens bíblicas, adaptação de músicas com temas bíblicos etc. Importante

ressaltar que, desde 2020, essas atividades não têm sido realizadas em decorrência da pandemia da covid-19, conforme nos informou a Diretora-adjunta.

A seguir descrevemos a estrutura física da escola, as modificações ocorridas ao longo do tempo, as modalidades de ensino oferecidas e os recursos materiais e humanos de que dispõe. Nessa perspectiva, analisamos as percepções dos sujeitos envolvidos a respeito das mudanças ocorridas e sobre o que ainda pode ser feito no sentido de melhorar as condições de estrutura física e resolver os problemas enfrentados pela instituição de ensino.

4.6.3.1 Aspectos físicos da Escola Patronato Nossa Senhora de Lourdes

Ao adentrar o campo de pesquisa, buscamos observar o ambiente primeiramente a partir dos aspectos globais e estruturais. Uma vez que já conhecíamos a escola, não falaremos de primeira impressão, e sim das nossas impressões ao revê-la. Na estrutura da área externa, percebemos uma boa conservação das paredes, dos portões e dos bancos de cimento que integram o pátio aberto e bem arborizado, que fica localizado na entrada principal do prédio, onde os alunos se reúnem para conversar durante o intervalo ou antes do início das aulas. A escola toma toda a extensão de uma quadra, com amplos espaços sombreados em volta da construção e uma igrejinha mais ao fundo do terreno, cuja porta principal fica em frente ao portão de entrada. Assim, a primeira visão de qualquer visitante é a Igreja de Nossa Senhora de Lourdes.

A construção se divide em dois blocos separados por amplo espaço aberto, que também pode ser considerado um pátio. O primeiro bloco é uma construção mais recente de dois pavimentos que comporta, no térreo, quatro salas de aula e banheiros femininos e masculinos; no primeiro andar, estão cinco salas de aula, um laboratório de informática e banheiros masculinos e femininos. No segundo bloco, situa-se a sala de professores, a biblioteca, o gabinete da diretoria, a sala da coordenação e a da secretaria, a cozinha, banheiros, dezessete salas de aula e um pátio para o recreio dos alunos do Ensino Fundamental, com canteiros de plantas e bancos de cimento. No total, o prédio tem uma área de 7.376 metros quadrados, com 30 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de videoteca, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de impressão de materiais, uma quadra esportiva coberta, uma capela, vinte sanitários, duas salas de coordenação, uma sala de multimeios, um laboratório de ciências, uma recepção e um laboratório de informática.

Em sua maioria, as salas de aulas são amplas e arejadas, sendo a pintura das paredes bem conservada, assim como as cadeiras e as mesas, com boa iluminação natural proporcionada

por janelas de vidros ou de madeira e vidro, complementada com iluminação artificial. Aparelhos de ar-condicionado se encontram em todas as salas, onde o mobiliário é constituído por carteiras individuais compostas por uma cadeira e uma mesa, em número correspondente ao de alunos; por uma mesa e cadeira destinadas ao professor e por um quadro de acrílico, sendo que, em algumas salas, há um armário de aço. As salas onde desenvolvemos a pesquisa não contam com nenhuma decoração especial. Eventualmente são expostos trabalhos ou textos produzidos pelos alunos em uma das paredes.

O pátio aberto localizado entre os dois prédios da escola é o local de maior concentração de alunos, que se reúnem na hora do recreio ou nos intervalos entre aulas. Eles costumam ficar conversando na calçada da igreja ou nos bancos de cimento, aproveitando a sombra das árvores. No período da pandemia, eles eram constantemente orientados pela coordenadora a não ficarem muito próximos e a permanecerem sempre usando máscaras. A quadra da escola é o espaço onde se realizam as aulas de educação física e os grandes eventos da escola, tais como gincanas, jogos e campeonatos, reuniões de pais e festividades escolares, os quais foram suspensos durante todo o ano de 2020, em decorrência da pandemia.

A sala dos professores é bem ampla e ventilada, pois há três janelões, de onde podem ser vistos o pátio, a igreja e o outro prédio. O centro da sala é ocupado por uma mesa grande com algumas cadeiras, havendo várias outras encostadas nas paredes. O mobiliário inclui ainda um armário com vários compartimentos, onde os professores podem guardar seus materiais, e um mural, onde são expostas informações sobre datas de reuniões, planejamento, feriados etc. Esse espaço é bem movimentado na hora dos intervalos, quando os professores conversam, riem, tomam cafezinho e lancham. No horário das aulas, os que estão com horário vago corrigem ou preparam atividades. Algumas informações sobre reuniões, planejamentos ou eventos que a escola realizará também são discutidas nesse ambiente, juntamente com a direção e a coordenação da escola. Nesse espaço os professores conversam sobre os mais variados assuntos, alguns reclamam sobre o sistema que está sendo disponibilizado pela SEDUC, onde eles têm que manter atualizadas diversas informações como notas, frequências e entrega de atividades.

A biblioteca, localizada em um salão bem amplo, é forrada de PVC e bem iluminada. Nesse ambiente, há aparelho de ar-condicionado e um balcão que divide o salão, sendo que, de um lado, ficam várias mesas e cadeiras para leitura e, do outro, as estantes com os livros.

O laboratório de informática funciona na construção mais recente, sendo utilizado principalmente para pesquisas, segundo informação de funcionários e professores, que precisam fazer agendamento para levar seus alunos até lá. Não há nenhum curso de informática

para os alunos aprenderem a utilizar melhor os equipamentos, então o laboratório é utilizado apenas para a pesquisa.

4.6.3.2 Aspectos humanos e organizacionais da escola

As modalidades de ensino oferecidas pela rede estadual são o Ensino Fundamental – nível II (6º ao 9º ano) – e o Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde, ficando as turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – nível I (1º ao 5º ano) sob a responsabilidade da rede municipal. Como esta investigação foi realizada com gestores, professoras e alunos da rede estadual, nos detivemos nos dados referentes a essa rede. Desse modo, o corpo discente é formado por 903 (novecentos e três) alunos, distribuídos em 30 (trinta) turmas, das quais doze são de Ensino Médio (4 turmas de cada série), nas quais estão matriculados 347 alunos, em atividade.

A escola conta com 54 (cinquenta e quatro) funcionários da rede estadual, sendo uma diretora e uma diretora-adjunta, 2 (duas) coordenadoras (uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio), 42 (quarenta e dois) professores, 3 (três) vigias e 5 (cinco) funcionários de serviços gerais.

Quanto às formas de organização, verificamos que não há grêmio estudantil na escola. As instâncias colegiadas são o Conselho de Classe e o Conselho Escolar, este último composto por professores, funcionários, membros da comunidade, pais de alunos e alunos representantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo como objetivo, conforme nos foi informado por uma coordenadora, “determinar e discutir as ações executadas na escola”.

A descrição acima objetivou apresentar os aspectos físicos da escola alvo desta pesquisa, a fim de melhor situá-la no contexto do trabalho. A seguir descrevemos e caracterizamos nossas interlocutoras/colaboradoras da pesquisa.

4.7 As interlocutoras/colaboradoras da pesquisa

Em uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica colaborativa, o grande diferencial é o papel ativo do colaborador, considerado como um ser que questiona, problematiza e busca explicações para os acontecimentos diversos da vida social. Nesse tipo de pesquisa, pesquisador e pesquisados são coparticipantes ativos no processo de construção do conhecimento, por isso denominamos as participantes de nossa investigação de interlocutoras e/ou colaboradoras. (BORTONI-RICARDO, 2008).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa articular seus dados com contextos, histórias, sujeitos e aspectos culturais variados, portanto é imprescindível o olhar do colaborador para os diversos acontecimentos que surgem em ações de pesquisa qualitativa. Isso significa que conhecer os colaboradores, suas histórias, seus processos de formação, suas opiniões e interpretações acerca dos fenômenos pesquisados é de suma importância para o pesquisador construir suas interpretações. (DE GRANDE, 2011, p. 25).

Dessa forma, como explicamos anteriormente, em nossa primeira conversa com a Diretora da escola, deixamos claros os objetivos, os motivos e os procedimentos para realização da pesquisa, bem como expusemos quais turmas e critérios haviam sido estabelecidos por nós para que as professoras pudessem fazer parte da investigação, como segue: ser professor efetivo da rede estadual de ensino, estar há mais de 5 (cinco) anos em efetivo exercício em sala de aula de Língua Portuguesa e ser formado em Letras Português. Após essas explicações, a Diretora não só concordou com a pesquisa, como prontamente nos indicou as professoras responsáveis pelas turmas de 1ª e 3ª série do Ensino Médio, informando que a Diretora-adjunta nos informaria os contatos para que pudéssemos convidá-las formalmente para participar da pesquisa.

Vale ressaltar que a Diretora Geral e a Diretora-adjunta nos forneceram informações essenciais nos primeiros momentos em que estávamos fazendo uma pesquisa exploratória, reconhecendo o ambiente e o contexto escolar, buscando ainda identificar o perfil dos professores que ali atuam, portanto as gestoras também foram consideradas nossas interlocutoras de pesquisa. Inicialmente, pensamos também em incluir os alunos como interlocutores, mas, devido à pandemia da COVID-19, ficou inviável nos dirigirmos às casas deles ou abordá-los nos intervalos de aulas, quando as autoridades pediam o máximo de distanciamento entre as pessoas. Dessa forma, optamos por um número menor de participantes.

Após a conversa com a Diretora-adjunta, que também foi muito gentil e solícita ao nos informar os nomes e os contatos telefônicos das professoras, marcamos nosso primeiro encontro virtual com as docentes para o mês de março de 2021, no qual esclarecemos também os objetivos, o tipo de pesquisa, os procedimentos de produção de dados e formalizamos o convite para serem nossas colaboradoras. Esse momento foi bastante descontraído, pois reencontramos uma colega de formação do curso de Letras Português (a professora da 1ª série) e uma ex-aluna de uma faculdade privada (a professora de 3ª série), onde ministramos a disciplina Leitura e Produção de textos em um curso de bacharelado em Direito. As professoras aceitaram o convite e, em seguida, combinamos que marcaríamos as entrevistas semiestruturadas pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Em nossas primeiras conversas com as docentes, buscamos fortalecer a confiança, conversando de maneira informal, por telefone e pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, a fim de mostrar-lhes que nossa inserção na sala de aula não tinha o objetivo de interferir ou fazer críticas ao processo de ensino e aprendizagem, e sim para aprender um pouco mais, receber colaboração e tentar de alguma forma colaborar também. Tentamos deixá-las bem à vontade para que a nossa presença não fosse vista de forma negativa e, principalmente, para evitar o paradoxo do observador (LABOV, 2008), visto que nossa pretensão era observar, sem interferir nos processos da sala de aula. A proposta é identificar ações que, por serem rotineiras, podem tornar-se invisíveis para os que delas participam (BORTONI-RICARDO, 2008), de modo que, na pesquisa etnográfica colaborativa, “o objeto de pesquisa é a ação-reflexão-ação dos sujeitos parceiros”, conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2008, p. 72), portanto o procedimento básico é a observação participante.

Após reforçar a confiança das interlocutoras, marcamos a primeira entrevista semiestruturada, a partir da qual nos foi possível traçar o perfil das colaboradoras. Inicialmente, conversamos com a professora das turmas de 1ª série, que prontamente marcou data e horário do encontro. No dia combinado, enviamos um *link* gerado na plataforma *Zoom Meet* e realizamos a reunião, que durou cerca de 45 minutos. Por compreendermos a vida atarefada das professoras, sempre fizemos questão que elas decidissem o melhor dia e horário para as entrevistas e sessões de diálogos colaborativos.

O diálogo inicial foi decisivo para compreendermos a trajetória profissional e o processo de formação das docentes. Iniciamos pedindo que a professora contasse um pouco sobre como iniciou sua carreira docente e qual sua formação. Ela nos revelou que é professora há 22 (vinte e dois) anos, que iniciou lecionando nas séries iniciais (alfabetização) em escolas privadas e que, no ano 2000, foi aprovada em concurso público, passando a integrar o corpo docente da rede estadual. Sobre sua formação, informou: “Fiz o curso Pedagógico, antes da graduação em Letras Português, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* de Campo Maior. Fiz até o 4º ano adicional, depois fiz a especialização em Estudos Linguísticos, quatro anos depois da graduação, e depois parei...” (P1, 2021). Ao final da sua fala, ela baixou o olhar, deixando transparecer uma leve expressão de decepção consigo mesma, demonstrando que gostaria de ter prosseguido nos estudos, porém como ela destacou, ficou durante bastante tempo trabalhando em escolas da rede privada, da rede estadual e da rede municipal, e, certamente, a sobrecarga de trabalho impediu que tivesse tempo para se dedicar a um curso de mestrado e dar continuidade aos estudos.

Essas mesmas perguntas foram dirigidas à professora das turmas de 3ª série, em um encontro virtual que se realizou também em março de 2021, por meio da Plataforma *Zoom Meet*, em dia e horário combinados. A docente nos informou que cursou o Pedagógico, antiga Escola Normal; em seguida fez graduação em Letras Português na UESPI, no município de Castelo do Piauí, onde residia, e depois fez especialização em Literatura Brasileira. A professora relatou estar há 21 anos no magistério, tendo começado a lecionar em 2000, quando ainda estava cursando graduação em Letras na UESPI, época em que foi aprovada em concurso público da rede estadual de ensino para a cidade de São João da Serra. Depois conseguiu ser transferida para sua cidade natal, Castelo do Piauí. Segundo ela, assim que assumiu o cargo na rede estadual, embora sua formação fosse o Pedagógico, que habilita para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi lotada em turmas de 8º e 9º anos. Após ser transferida para Castelo, um ano depois da posse, ainda sem ter concluído a graduação em Letras, foi lotada em turmas de 3ª série de Ensino Médio, conforme o seguinte relato:

P2: Para mim foi um desafio muito grande, porque eu tava com muito medo, porque agora que eu tava iniciando o curso, mas aí deu certo. Eu fiquei trabalhando com os 3º ano... e aí uma coisa que me ajudou muito foi a Olimpíada de Língua Portuguesa, depois que eu comecei a trabalhar com as olimpíadas eu descobri uma paixão pela escrita, eu descobri uma forma de trabalhar com meus alunos e eu percebi que eles melhoravam muito e isso é um gás para o professor, quando você percebe que fez a diferença...

Essas primeiras conversas com as docentes nos permitiram compreender um pouco da sua história e da sua origem, pois ambas relataram que são de cidades do interior do Piauí e que fizeram seus cursos em polos da UESPI localizados nessas regiões. Essas informações foram necessárias também para traçarmos o perfil delas. Assim, as duas professoras são licenciadas em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com efetivo exercício docente em escola da rede estadual de ensino de Campo Maior. Ambas têm mais de vinte anos de docência na Educação Básica, atuando na rede estadual de ensino.

Descrevemos também o perfil profissional da Diretora e da Diretora-adjunta da escola, pois, embora não tenham sido colaboradoras diretas da pesquisa, ofereceram informações importantes ao longo deste trabalho. A Diretora é licenciada em Letras Português, fez especialização na área e, há 26 anos, atua na Educação Básica. A Diretora-adjunta é licenciada em Pedagogia, fez especialização em Linguística e Literatura Brasileira e, há 25 anos, trabalha na escola, em cargos de apoio e assessoramento pedagógico.

Por questões de ética na pesquisa e para preservar a identidade de nossas colaboradoras, as professoras foram identificadas como P1 (professora da 1ª série) e P2 (professora da 3ª série),

e as gestoras, com a identificação do cargo – Diretora e Diretora-adjunta. Acrescentamos que, na descrição das falas nas entrevistas, nos identificamos como Pesquisadora.

As informações sobre o perfil das colaboradoras estão sintetizadas no quadro 1:

Quadro 1 – Descrição profissional das interlocutoras

Interlocutoras	Formação	Tempo de docência no Ensino Médio
P1	Licenciada em Letras Português, com especialização em Estudos Linguísticos.	22 anos
P2	Licenciada em Letras Português, com especialização em Literatura Brasileira.	21 anos
Diretora	Licenciada em Letras Português, com Mestrado Profissional em Teologia	26 anos
Diretora-adjunta	Licenciada em Letras Português, com especialização em Linguística e em Literatura Brasileira	25 anos

Fonte: A pesquisa.

No capítulo a seguir, apresentamos os resultados da pesquisa, constituídos pela análise e a discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos e procedimentos adotados.

5 INTERPRETANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E TECENDO DIÁLOGOS COLABORATIVOS COM AS INTERLOCUTORAS

5.1 Reflexões iniciais

Nesta investigação, nosso objetivo foi analisar e interpretar, por meio de entrevistas com as docentes e de observações em sala de aula, como os saberes (sócio)linguísticos dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio são articulados e vivenciados em sua prática pedagógica, de modo a possibilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, considerando o contexto de implementação da BNCC (Ensino Médio). Também intentamos compreender se esses saberes construídos ao longo do processo de formação inicial e contínua dos professores se fundamentam na teoria sociolinguística e, mais especificamente, na vertente educacional.

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos os resultados e discussões relacionados às entrevistas realizadas com as docentes; em seguida, as análises das observações dos eventos de fala em aulas de 1ª e de 3ª série do Ensino Médio.

Na seção a seguir, organizada na categoria 1, denominada “O contexto de atuação das docentes e suas concepções sobre linguagem, língua e ensino de língua”, descrevemos pontos relevantes das entrevistas e das conversas cotidianas com as docentes, as quais foram essenciais para a compreensão do contexto histórico, social, cultural e linguístico de atuação delas, bem como dos saberes e concepções que perpassam suas práticas.

5.2 Categoria 1 – O contexto de atuação das docentes e suas concepções sobre linguagem, língua e ensino de língua

As entrevistas semiestruturadas com as professoras de Língua Portuguesa tiveram por objetivo identificar o contexto histórico, social e cultural das docentes que atuam no Ensino Médio na escola; as concepções sobre linguagem, língua e ensino de língua que subjazem às atividades desenvolvidas por essas professoras em sala de aula; suas crenças sobre temas relacionados à variação linguística e ao preconceito linguístico, e a forma como os conhecimentos a respeito do que regulamenta a BNCC para o ensino de língua portuguesa são articulados em sua prática pedagógica. Essas informações foram imprescindíveis para que delimitássemos, ao longo deste estudo, os temas das sessões de diálogos colaborativos, conforme explicitamos no quadro 2, adiante.

Conforme relatamos no capítulo anterior, as entrevistas ocorreram por meio da plataforma *Zoom Meet* e duraram cerca de 45 minutos. Mesmo já tendo explicitado os objetivos da pesquisa em conversa telefônica na ocasião em que fizemos o convite para que fossem colaboradoras do estudo, iniciamos as primeiras entrevistas agradecendo mais uma vez às docentes pelo aceite e retomando de forma geral o objetivo da pesquisa, bem como o nosso papel nesse processo.

Embora as entrevistas tenham sido realizadas em horários diferentes, a ordem das perguntas foi relativamente parecida, portanto, agrupamos as respostas e os comentários que tratam dos mesmos temas. Inicialmente, pedimos que as professoras comentassem sobre como viam a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares no momento em que todos estávamos em situação de isolamento social, contemplando as principais dificuldades enfrentadas:

P1: A maioria dos alunos não tem internet que suporte acompanhar aulas por uma plataforma, eles não têm sequer como baixar vídeo. A gente não pode fazer vídeos longos, porque eles perdem o interesse. Antes eu gravava vídeo explicando, corrigindo as atividades, agora, como eles não conseguem baixar, eu corrijo uma a uma pelas fotos dos cadernos deles e faço a devolutiva, no privado. Tem professor que não faz isso, eu faço porque quero conhecer melhor meus alunos, saber como eles estão. Tudo é pelo *WhatsApp*, envio de atividades, de apostilas de vídeos, de orientações sobre como eles devem responder e enviar as atividades. A pandemia trouxe muitas dificuldades, o trabalho do professor triplicou, às vezes tenho que colocar uma atividade de várias formas na internet.

P2: É um momento de muita dificuldade, não só dos alunos, mas também dos professores, em geral, porque você vê uma dificuldade grande, você dá aula com os recursos tecnológicos, era o que o mundo esperava, que a educação tinha que ter esses recursos tecnológicos era o futuro e, de repente, o futuro vira presente, e aí a gente percebe que os recursos tecnológicos não são suficientes... de repente um professor que não teve nenhuma capacitação nem nada, se vê dando aula... aí a gente vê que isso não é o bastante, que o que funciona na educação é realmente você olhar pro aluno, é o aluno vê, é o exemplo, é a pessoa, é o aluno admirar, eu quero ser como esse profissional...

De modo geral, as professoras (P1 e P2) evidenciam as dificuldades que elas e os alunos enfrentaram em decorrência da pandemia da COVID-19, que provocou o distanciamento social e a ausência das aulas, as quais, até abril de 2021, só estavam acontecendo nas turmas de 3ª série, quinzenalmente, conforme já mencionamos no capítulo 4. Nas demais turmas, o que havia era o uso do *WhatsApp*, por meio de áudios, para o envio de apostilas, atividades, *links* para os alunos baixarem vídeos no Canal Educação²⁰ e orientações sobre como responder e enviar as atividades. Nas turmas de 3ª série, a professora tinha encontros quinzenais com os alunos,

²⁰ Programa de Mediação Tecnológica que disponibiliza conteúdo didático e informação.

porém verificamos que a frequência era relativamente baixa, pois, das quatro turmas de 3ª série, que totalizavam em média 120 alunos, a frequência era de, aproximadamente, 30 a 35 alunos.

As professoras também destacam a sobrecarga de trabalho, o despreparo para lidar com os recursos tecnológicos e a falta de formação para usar esses recursos. A professora da 1ª série enfatiza que corrige as atividades individualmente e faz a devolutiva por mensagem no *WhatsApp* privado de cada aluno, demonstrando reconhecer a importância de conhecer os alunos e de saber em que nível de aprendizagem eles se encontram em relação ao que está sendo abordado nas atividades. Já a professora da 3ª série reconhece que a interação face a face é a que funciona de verdade e que o processo de interação foi seriamente prejudicado em decorrência da pandemia.

Ressaltamos que, mesmo não sendo objetivo do nosso trabalho abordar os prejuízos que a pandemia trouxe para o processo de ensino e aprendizagem, não podemos deixar de apresentar o que nos foi revelado durante a investigação. É inegável que a ausência de aulas, *on-line* e presencial, durante todo o ano letivo de 2020 e início de 2021, trouxe graves consequências para o processo educacional e para o desenvolvimento global dos alunos, sendo que, em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa oral, o problema se torna ainda mais grave. Isso porque é na sala de aula que o aluno tem a oportunidade de conviver com os outros, de trocar ideias, de falar em público e de ouvir os colegas e o professor, ou seja, de interagir em eventos que exigem formalidade no uso da língua. Em consequência, a ausência de aulas, para dizer o mínimo, impede os alunos de participarem de práticas sociais da cultura letrada que certamente ocorrem nos eventos de letramento em sala de aula e que favorecem a aquisição dos estilos monitorados de uso da língua pelos alunos, como explica Bortoni-Ricardo (2005).

O comentário de P2 sobre a falta de capacitação para lidar com recursos tecnológicos está relacionado ao nosso questionamento sobre formação continuada em relação à BNCC, que está em fase de implementação, ocasião em que perguntamos às docentes se houve alguma atualização, estudo ou formação sobre a BNCC, desde sua aprovação, e que conhecimento elas tinham sobre o documento. As respostas das professoras justificam seu conhecimento genérico sobre a Base:

P1: Não. Eles fazem toda quarta o “Mais Aprendizagem”, eles colocam o *link* e as pessoas seguem. E quando a gente tava na escola, e era pra começar...agora... o “Chão da Escola”, que fala justamente sobre os problemas da sala de aula. Da BNCC nós fizemos, mas foi lá no início, foi pra gente colocar o que a gente teria pra acrescentar à BNCC, foi lá naquele período, mas não houve nenhuma atualização, depois de aprovada, não.

P2: Teve no início, não sei nem se foi nesse ano ou no ano passado, não lembro mais, mas teve uma formação, mas aquilo tudo é novo, que ninguém tem nenhum aprofundamento a respeito, é tudo lançado superficial, a gente só tem ideia de que é mudança e tal...mas não teve aquele aprofundamento...

É perceptível que não houve uma mobilização das secretarias ou das escolas no sentido de promoverem uma discussão compartilhada da BNCC, o que justifica o conhecimento vago e superficial que as professoras demonstram ter do documento. P2 afirma que houve uma formação sem aprofundamento, enquanto P1 diz que houve apenas uma consulta sobre o que gostariam de acrescentar, ou seja, o documento chegou pronto às escolas para que aqueles que desejassem fizessem algum acréscimo. Ora, diante de tantas tarefas exigidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais, se não houver, nas instituições, uma conscientização ou alguma mobilização sobre a importância de participarem de um debate como esse, certamente ele não se efetiva. Conforme expusemos no capítulo 3 desta tese, Rocha e Pereira (2018) asseguram que a formulação do documento não foi democraticamente participativa, pois as condições para que essa participação de fato ocorresse não foram garantidas, ou seja, não havia interesses para uma participação mais efetiva.

Complementamos a pergunta anterior questionando se elas conheciam ou se já tinham lido o documento, se viam nele alguma proposta de mudança em relação ao trabalho que já vinham desenvolvendo e se se sentiam pressionadas com as novas regulamentações. A esse respeito, acrescentaram o seguinte:

P1: A gente se sente pressionada com tanta mudança. No início, tem sempre aquele choque de você não entender a princípio, mas como a gente sempre trabalha com os descritores de Língua Portuguesa devido às avaliações externas, quando a gente vai olhar a BNCC, os descritores estão lá. Por exemplo: quando tem lá na BNCC sobre a variação linguística tá ali, é o conteúdo, só que esse início de trabalhar com a BNCC ainda causa certo estranhamento, porque você ainda não conseguiu memorizar todas aquelas habilidades, aqueles números, porque com o tempo a gente consegue. Quase todos esses descritores eu já sei, porque são cobrados nas avaliações externas.

P2. Foram distribuídos é... alguns parâmetros, algumas coisas pra gente... então, quando vou fazer meu planejamento, eu tento tirar alguns pontos, eu tento casar aquilo com o que tem nos meus livros...são as habilidades, os objetivos que está exatamente naquilo que eles querem desenvolver...

Embora não tenham um conhecimento aprofundado sobre o documento, as docentes perceberam que as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, de acordo com a Base, são as mesmas exigidas nos descritores das avaliações externas. Assim, P1 compreende que o documento não apresenta grandes mudanças em relação ao que vem sendo feito em termos de ensino de língua, inclusive toma como exemplo o “conteúdo da variação linguística”.

Trouxemos essa discussão no capítulo 3, observando que o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística na BNCC dá continuidade ao que já havia sido proposto nos PCN, ou seja, ambos os documentos, pelo menos teoricamente, buscam fortalecer a visão de que a variação é inerente a toda e qualquer língua natural e de que o preconceito linguístico deve ser combatido.

Ainda que a professora demonstre estar buscando entender o documento, inclusive por meio de comparações com outros documentos regulamentadores de sua prática, percebemos que lhe falta uma leitura aprofundada do texto, a qual lhe permita criticar o documento e saber, por exemplo, se a necessidade de trabalhar com a variação linguística em sala de aula pressupõe levar os alunos a reconhecer as diferentes variedades, valorizá-las e respeitá-las, ou se essa abordagem deve estar a serviço de uma norma unificadora, de uma variedade hegemônica e, portanto, é suficiente que seja trabalhada como objeto de ensino-aprendizagem em uma ou duas aulas.

Nesse aspecto, ressaltamos que um dos papéis da escola é o de promover momentos de estudos e discussões sobre os documentos curriculares, não simplesmente para induzir os professores a segui-los a qualquer custo, mas a refletir sobre que está posto, problematizando, identificando os pontos positivos e negativos, bem como se está ou não de acordo com a realidade da escola e dos alunos. Quanto a isso, observamos que, durante o ano letivo de 2021, houve apenas um encontro na escola para tratar do tema. Para essa reunião, denominada de “1ª Formação da BNCC”, foram convidados todos os professores da rede estadual de Campo Maior, tendo ocorrido no dia 27 de setembro de 2021, na quadra da escola.

Essa formação foi conduzida por um professor chamado Teógenes (mestre em Educação), apresentado pela Diretora da escola como assessor da editora FTD (*Frère Théophane Durand*), a qual fora escolhida para fazer a formação, “porque a escola já tinha uma ligação com a editora, que oferece o que há de melhor e que é um grupo ligado à igreja”, segundo a Diretora. Observa-se, pois, que a escolha da instituição formadora não se deu por realizar estudos sobre a temática ou por ter respaldo acadêmico para tratar do assunto, mas por ter uma ligação com temas relacionados à Igreja Católica. Dessa forma, não podemos dizer que houve necessariamente uma formação, mas sim uma palestra cujo tema foi “Travessia no ‘Deserto da Pandemia’”, tratando o palestrante de questões pedagógico-institucionais, de competências socioemocionais e das competências gerais da BNCC.

Consideramos uma iniciativa positiva, entretanto o palestrante não promoveu nenhum debate, apenas expôs e comentou as 10 competências gerais que constam no texto Base. Certamente, teria sido mais produtivo a escola convidar algum pesquisador ou estudioso da BNCC com respaldo para falar sobre o tema, e não um representante de uma instituição

editorial, cujo objetivo maior não era a discussão, o debate, a problematização, mas sim a venda de um produto: uma formação *on-line* promovida pela FTD em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC). Resolvemos comentar essa formação por ter sido a única que presenciamos na escola durante o ano de 2021 e uma das poucas reuniões presenciais que ocorreram.

Retomando a análise e discussão de nossas entrevistas, outra questão apontada pelas docentes foi a preocupação com as exigências das avaliações externas realizadas pelos alunos. É bem evidente, no discurso das professoras, que o trabalho pedagógico é orientado no sentido de atender a essas exigências, de modo que os alunos alcancem boas notas nas avaliações. Durante a primeira entrevista, ocorrida em março de 2021, P1 nos explicou que o ano letivo de 2021 ainda não havia iniciado, pois estavam “revisando habilidades da prova SAEPI” (P1, 2021). Durante o mês de março, as aulas foram de revisão, com a preparação dos alunos para a prova do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, que realiza uma avaliação educacional externa em larga escala, cujo objetivo é fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, “a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências, consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização”, conforme exposto no site²¹ da SEDUC-PI. O SAEPI avalia as turmas de 6º e de 9º anos do Ensino Fundamental e as turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

Conforme já discutimos, faz parte das políticas linguísticas recentes a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Como observa Geraldi (2015, p. 383), “O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala”. Diante disso, não é de se estranhar que as prescrições da BNCC mantenham estreita relação com as avaliações de larga escala, como fica evidenciado no texto, ao justificar que o foco no desenvolvimento de competências tem sido adotado em diversos países na construção de seus currículos: “É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), [...]” (BRASIL, 2018, p. 13). Dessa forma, os currículos e, conseqüentemente, os professores são induzidos a privilegiar um ensino pautado mais no que é cobrado nas avaliações externas do que nas reais necessidades dos alunos.

Quando perguntamos às professoras se elas se sentiam pressionadas pelas exigências dessas avaliações, a P2 comentou: “eu não sinto pressão por parte da escola, a pressão sou eu

²¹ <https://seduc.pi.gov.br/matricula/saepi.php>

mesma que me dou, eu me cobro muito. Eu me lembro que no ano passado eu tava tão preocupada com as redações desses meninos no ENEM que eu passava a noite sem dormir, preocupada... (risos).” (P2, 2021). Quando diz que ela mesma se pressiona, verificamos aí um discurso velado, pois consideramos que, subjacente a essa fala, há sim a cobrança da escola, dos alunos, dos pais, enfim, da comunidade. Durante as aulas presenciais, quase no finalzinho do ano letivo, observamos os alunos indo até à mesa da professora e pedindo que ela lesse uma redação que eles haviam escrito, mesmo sem ela pedir que levassem. Isso revela que eles estavam preocupados com a proximidade da prova, por isso treinavam a escrita sozinhos, fazendo além do que era solicitado pela professora, o que de certa forma é uma cobrança por parte dos alunos. A professora da 1ª série também havia comentado comigo, nos momentos de intervalo de aulas presenciais, que iria fugir um pouco do que havia planejado, porque os alunos estavam pedindo que ela explicasse a redação do ENEM, esclarecendo a construção do texto e indicando as competências cobradas na prova.

Ao longo das conversas e observações, fomos identificando peculiaridades no trabalho de cada uma das docentes, nos seus posicionamentos e nas decisões que interferiam na relação com os alunos e no processo de interação que se construía em sala de aula. Como já explicamos, as aulas *on-line* nas turmas de 1ª série só iniciaram em abril de 2021, sendo que, até então, a comunicação entre a professora e os alunos era, exclusivamente, pelo *WhatsApp*. Uma dessas peculiaridades a que nos referimos está relacionada à capacidade de ouvir os alunos, revelada no discurso da P1, quando, em uma de nossas entrevistas, ela informou que procurava adequar suas aulas aos anseios da turma:

P1: Gosto de deixar eles bem descontraídos, eles sempre me respeitam, mas têm bem abertura de falarem sobre isso, de conteúdo, de participar [...]. A nossa relação é bem próxima [...], porque, quando eles vão dando o *feedback*, a gente vai atendendo. Cabe a nós professores percebermos como é a turma, como é o funcionamento da turma e fazer coisas que eles queiram...

Durante a observação, pudemos verificar que essa fala da professora se confirma na sua prática, visto que, em várias situações, ela demonstrou não ser autoritária e, na medida do possível, não tomar as decisões sobre o processo de ensino aprendizagem sozinha, sempre procurando ouvir os alunos e acatar suas sugestões. Isso também favorece um clima de confiança em sala de aula, pois cria uma atmosfera em que os alunos se sentem ativos no processo.

A decisão de fazer aulas *on-line* uma vez na semana é também um exemplo da postura democrática e participativa que a P1 assume nas aulas. Em seu discurso pedagógico em prol da

educação libertadora, Freire (2011) nos leva a refletir sobre a importância de dar voz aos alunos, pois ouvi-los significa “[...] captar a linguagem deles e, necessariamente, seus temas, que vêm através de suas palavras e de sua sintaxe”. Ademais, destacamos uma fala da professora que corrobora as palavras do autor: “Eu gosto de aprender gírias por causa deles, pra entender a fala deles, pra ver se chega junto, como eles dizem, chega junto pra poder entender... (risos)”. (P1, 2021). Essa fala revela que a professora busca intencionalmente aproximar seu repertório linguístico do que é próprio dos alunos, ou seja, embora utilize uma variedade mais próxima das variedades cultas em situações que exijam um estilo mais monitorado, ela tem consciência de que usar o dialeto deles em situações informais é importante para tentar entendê-los e enxergar a realidade do ponto de vista deles. Além disso, essa fala revela respeito pela variedade linguística dos alunos e a crença de que essa postura possibilita um clima de confiança e de amizade na sala de aula.

Compreendemos que essa alternância de códigos que a professora realiza em sua fala, como mostramos na próxima seção, também está relacionada à crença de que, em eventos de letramento, há uma maior predominância do uso de uma variedade culta mais próxima da “norma-padrão”, enquanto, em eventos de fala sem interferência da língua escrita, predomina uma maior variação estilística.

Em uma pesquisa etnográfica cujo objetivo foi examinar como os padrões de mudança de código na fala de professores em uma escola multisseriada situada no polo rural do *continuum* rural/urbano estão relacionados a práticas de letramento, Bortoni-Ricardo (2005) observou que os professores, embora não tivessem consciência da variação em sua própria fala, realizavam a mudança de código condicionada pelas crenças sobre a maneira adequada de lidar com a oralidade e com a escrita. Em nosso estudo, verificamos também que a professora (P1) realiza a alternância de códigos, porém tem consciência da variação em sua própria fala, uma vez que essa estratégia é intencional, “sutil e carregada de significado social”, como afirmam Blom e Gumperz (2013 [1972], p. 45).

Sabendo que as crenças dos docentes em relação às variedades linguísticas que os alunos utilizam podem interferir diretamente nas suas ações e posturas diante das falas dos estudantes, também investigamos como as professoras percebem a variação linguística nessas falas e como abordam o tema em sala de aula. Indagamos a elas se acreditavam que eles sentem vergonha dessa variedade e como procuravam tratar esse assunto quando havia situações de desrespeito com os colegas. Sobre tais questões, observamos que as professoras reconhecem os processos de variação linguística e são conscientes de que as regras variáveis aparecem tanto no seu

repertório quanto no dos alunos, como podemos depreender de seus comentários a respeito da fala dos estudantes:

P1: Têm muitos que não falam porque acham que está errado e principalmente na fala, na oralidade [...]. Eu tento tirar deles a ideia de que no interior nem todo caipira fala daquele jeito, falam os que não tiveram oportunidade por algum motivo de estudar e ainda hoje têm alguns alunos que falam, porque adquiriram a gramática materna. A minha mãe é do interior e, por mais que eu tente, ela tá ali, se eu tiver num momento descontraído, ela vai sair. Você viu um aluno dizendo: “eu não falo com a diretora igual eu falo com outro colega”.

P2: [...] Todo mundo fala a língua portuguesa brasileira, só que a fala, ela tem uma especificidade muito grande, porque cada um, mesmo que siga um padrão, a fala dele é diferenciada do outro, a forma de pronunciar determinadas palavras são diferente, ele tem uma entonação diferente, cada pessoa tem essa língua, principalmente quando se diz em oralidade, fala, a gente percebe isso muito e eu tento sempre mostrar isso pra eles a forma da fala, de expressar, de se comunicar e essa diferença que existe, principalmente no momento da fala [...]. E agora nesses recursos é que a gente percebe mesmo (risos), parece que fica mais evidente. Eu mesma, quando eu falo determinadas palavras, eu digo: “Meu Deus, enrolei aqui essa palavra”, e a gente percebe tanto no momento que a gente fala como nos momentos que outros colegas falam ou que outros professores falam, também a gente percebe isso na nossa língua e esses recursos tecnológicos veio e mostrou isso: “olha tu fala também dessa forma”...

As professoras demonstram ter consciência de que as regras variáveis estão presentes na fala de qualquer brasileiro. Inclusive, P1 percebe que, por ter antecedentes rurais, também utiliza algumas variantes próprias desse ambiente, o que ocorre mais frequentemente em situações que exijam menos monitoração estilística. Observamos que, ao tentarem monitorar seu estilo em eventos de letramentos em sala de aula, as professoras conseguem utilizar variantes mais próximas dos falares daqueles que utilizam as variedades cultas (marcação de plural em todos os elementos de um sintagma nominal, por exemplo), enquanto, em eventos de oralidade, mesmo que a situação exija um certo grau de monitoração, como no caso das entrevistas, elas usam algumas variantes mais próximas de variedades populares.

A professora da 1ª série informou que alguns alunos deixavam de falar em sala de aula por acreditarem que sua fala era “errada” ou “feia”, por serem do interior. Então, para convencê-los de que não precisavam ter vergonha das marcas linguísticas populares que trazem na sua fala, ela expôs para os alunos que também era de origem rural e que, vez por outra, as marcas da variedade que aprendera com sua família ainda se faziam presentes na sua fala, sendo que nem por isso ela sentia vergonha da sua variedade linguística de origem, conforme verificamos em um dos eventos de fala descrito na página (176) desta tese. Por fim, a professora nos explicou que os alunos também procuravam monitorar seu estilo, quando destaca o comentário de uma aluna: “eu não falo com a diretora igual eu falo com outro colega” (P1, 2021). Nessa

fala está bem evidente o entendimento de que as marcas linguísticas do dialeto de origem, mesmo de falantes escolarizados, podem-se manifestar em situações menos monitoradas de uso da língua e que não há motivos para envergonhar-se dessas marcas. O que precisamos é saber quando podemos usá-las e quando devemos evitá-las, considerando o interlocutor, o ambiente de interação e o tópico ou assunto da conversa, como destaca Bortoni-Ricardo (2004).

Na fala da professora de 3ª série, fica claro que os recursos tecnológicos ajudaram a revelar que as variáveis, sejam graduais ou descontínuas, estão presentes na fala de todo brasileiro. Quando a professora diz: “olha tu também fala dessa forma”, entendemos que “essa forma” se refere a algumas variantes mais estereotipadas pela sociedade, revelando que, antes da utilização mais intensa de vídeos, áudios, gravações de aula, principalmente entre professores e entre alunos e professores, o que ocorreu devido à pandemia, a presença dessas variantes só se tornava mais perceptível na fala do outro.

No trecho da entrevista acima, fica evidente que, ao ouvir sua própria fala nas gravações de voz, a P2 se surpreende por utilizar formas linguísticas em desacordo com os preceitos da gramática normativa, como na expressão “tu fala”, ou seja, há aí implicitamente a revelação da crença de que tais usos linguísticos não deveriam fazer parte de seu repertório, sobretudo quando afirma: “eu mesma quando eu falo determinadas palavras eu digo: Meu Deus, enrolei aqui essa palavra, e a gente percebe tanto no momento que a gente fala como nos momentos que outros colegas falam ou que outros professores falam”. (P2). O termo “enrolei” pode ser entendido como “errei”, indicando que ela tem consciência da variação, mas a considera como um desvio, deixando subentendido que as variáveis graduais certamente não deveriam fazer parte do repertório de falantes cultos. Mais uma vez observamos que, mesmo sendo conscientes das variedades usadas pelos alunos e sensíveis a isso, pois ambas têm o cuidado de agir naturalmente quando eles usam uma forma linguística em desacordo com o que a escola considera “correto”, é muito forte o peso da perspectiva tradicional a respeito do que é “certo” e do que é “errado” na língua.

Para explicar o que faz para amenizar o preconceito linguístico, a professora de 3ª série disse: “eu tento sempre mostrar isso pra eles, a forma da fala, de expressar, de se comunicar e essa diferença que existe, principalmente no momento da fala [...]”. (P2). Esse comentário de P2 traz evidências de que ela se refere apenas à variação motivada por fatores de ordem geográfica e à variação fonético-fonológica, ou seja, às diferenças de pronúncia e de entonação. Importante destacar que, em nenhuma aula, observamos situação que pudesse demonstrar estigmatização da fala dos alunos pela professora, nem entre eles mesmos, no entanto, conforme apontamos na página (179), em um dos eventos de fala descritos, verificamos que uma aluna

da 3ª série considerou a variedade regional como “vício de fala”, o que pode ser indício de que a variação linguística não está sendo entendida como um fenômeno natural e intrínseco à língua, mas sim como desvio que só se manifesta na fala do homem nordestino, do sertanejo e de pessoas não escolarizadas.

Considerando que as professoras demonstram reconhecer os processos de variação linguística e ter consciência de que as regras variáveis aparecem tanto no seu repertório quanto no dos alunos, embora P2 deixe transparecer que se surpreende ao ouvir sua própria fala e constatar que usa construções em desacordo com a língua padrão, buscamos compreender como a concepção de língua variável está implicada na importância que elas atribuem ao ensino de língua materna na escola e qual a concepção do que seja ensinar uma língua. Assim, questionamos as professoras sobre a importância do ensino de língua portuguesa na escola, bem como sobre o que elas esperam proporcionar aos seus alunos com esse ensino, obtendo as seguintes respostas:

P1: Justamente porque eles precisam adquirir a norma culta para ascender socialmente. Se o interesse deles é aprender mais uma variação é importante isso na escola, né, propiciar isso pra que eles consigam conhecer a variação, a norma culta pra poder ascender, porque as outras variações eles conhecem e aí se, no trabalho, em todas as relações sociais, eles vão precisar adquirir essas normas, é importante pra eles. E também para serem bons produtores de textos, se eles souberem produzir textos e também ler, interpretar e produzir textos, é muito importante pra eles.

P2: Eu acho muito interessante o ensino de língua portuguesa porque ele é bem amplo. Através da língua portuguesa a gente repassa o conhecimento de compreensão, né, todas as outras disciplinas estão ligadas a ter esse conhecimento de língua portuguesa de ver o mundo, de ver o contexto, de compreender, de ler, de produzir, de escrever, de colocar o aluno em torno de várias disciplinas, através da língua portuguesa, porque a língua portuguesa ela abre todo esse leque, né, desde a língua portuguesa em si, a integração com a temática com todas as disciplinas, ela é fundamental [...]. Ela é o pilar...

Conforme as professoras, de forma geral, ensinar língua portuguesa tem como finalidade tornar os alunos bons produtores de textos e leitores competentes. É relevante ambas considerarem que esse ensino é fundamental para o desenvolvimento social dos alunos, por ampliar sua visão de mundo e fazê-los compreender o contexto em que estão inseridos. Isso implica dizer que o ensino de língua portuguesa deve expandir a habilidade do aluno de interagir socialmente de forma adequada nas mais variadas situações de comunicação. Sabemos que, para se atingir esse objetivo, o qual pode ser traduzido em ampliar a competência comunicativa dos alunos, o que exige, além de conhecimentos linguísticos, conhecimentos sobre o mundo, a

cultura, os gêneros discursivos, os aspectos situacionais que envolvem a leitura e a produção textual e conhecimentos cognitivos ao ler e interpretar.

Na fala de P1, fica evidente o reconhecimento de que a língua é um fenômeno heterogêneo que envolve variação e mudança, pois a professora demonstra entender que uma língua se constitui de variedades, embora confunda variedade e variação linguística. Ela entende que a variedade culta precisa ser apreendida pelo aluno para que ele possa ascender socialmente e, para isso, não é necessário que a variedade que usa seja substituída por outra considerada de maior prestígio. Essa compreensão é refletida na condução de toda a sua prática, pois verificamos a preocupação constante da P1 em ouvir os alunos, independente da variedade que eles utilizam, reforçando em todas as aulas que eles devem falar e participar da interação. Em eventos de letramento em que os alunos pronunciavam palavras ou expressões em desacordo com os usos realizados pelos falantes cultos, a professora repetia o termo naturalmente de acordo com a variedade culta, sem chamar a atenção da turma ou do aluno.

Todavia, embora compreenda a variação como um fenômeno inerente à língua, a professora revela algumas inconsistências conceituais na sua fala, ao confundir as noções de variação, variedades e normas, e ao usar o termo “norma culta” como sinônimo de variação. Sabemos, como afirma Faraco (2008) e como muitos outros estudos sociolinguísticos realizados no Brasil atestam, que não há somente uma variedade culta efetivamente usada no país, mas um conjunto de variedades cultas, que são algumas das normas presentes nos usos linguísticos praticados pelo grupo social mais escolarizado e que domina a fala e a escrita típica de meios letrados. Para o autor, não existe “a norma culta” no singular, pois não há uma norma única e homogênea, o que temos são variedades cultas, diversificadas e heterogêneas. Certamente, ao usar o termo “norma culta”, a professora retoma o discurso da tradição escolar, referindo-se à norma gramatical ou norma-padrão, ou ainda à norma de referência, a qual é proposta nos instrumentos normativos (VIEIRA; FREIRE, 2020), como podemos perceber no seguinte trecho da fala da P1: “[...] em todas as relações sociais eles vão precisar adquirir essas normas, é importante pra eles”, em que o termo “normas” remete às regras presentes nas gramáticas normativas.

Essa compreensão de norma estabilizada, segundo Faraco (2008), é resultado de um processo histórico que se traduz em uma codificação abstrata que serve de referência, principalmente, para sociedades com grandes diferenças dialetais como a nossa, a chamada “norma-padrão”. Apesar de verificarmos que as marcas desse processo histórico ainda aparecem na fala da P1, ficou evidenciada a sua sensibilidade no tratamento das questões relacionadas à variação, bem como a sua preocupação em abordar os aspectos gramaticais

vinculados à leitura e à interpretação de textos. Essa perspectiva pode conduzir à realização de um ensino de português pautado na reflexão sobre as várias possibilidades expressivas que essa língua oferece.

Ao formular seu entendimento sobre língua, a professora da 3ª série (P2) não fez nenhuma referência à noção de língua como fenômeno variável. Em sua fala, percebemos uma concepção de língua bem ampla e generalizada, na qual ela demonstra reconhecer que o conhecimento sobre a língua portuguesa é fundamental e indispensável aos alunos, pois amplia a compreensão de mundo e permite a aprendizagem das outras disciplinas. Nessa visão bastante genérica, subjaz a noção de transmissão, de repasse, como se constata na seguinte fala de P2: “através da língua portuguesa a gente repassa o conhecimento de compreensão [...]”. Essa noção também transpareceu em seu discurso em alguns eventos, bem como na forma de abordar os conteúdos, especialmente os temas gramaticais, o que nos leva a reconhecer a dificuldade em se desvencilhar da noção tradicional de ensino de língua, uma vez que evidencia que a concepção de gramática subjacente a sua prática é unicamente a que a vê como um conjunto de regras de bom uso da língua, as quais devem ser “transmitidas” para que os alunos aprendam a falar e a escrever bem, a chamada gramática normativa.

Dessa forma, para confirmarmos essa compreensão sobre a concepção de gramática das professoras e como o trabalho com as categorias gramaticais tem sido realizado nas aulas de Língua Portuguesa, pedimos às professoras que falassem sobre como os aspectos gramaticais da língua são abordados em suas aulas – como essa abordagem é planejada e quais as estratégias mais utilizadas. A esse respeito elas relataram o seguinte:

P1: O conteúdo do 1º ano, ele não cobra tanto a gramática normativa mesmo, mas a minha preocupação é fazer com que eles escrevam bem, a gente foca na leitura e na interpretação de textos, na oralidade e na escrita [...]. A parte da gramática mesmo em si ela é bem leve no livro, quase a gente não percebe, mas ela aparece junto no texto. Por exemplo, aquela atividade da letra de música que nós corrigimos, ela é do livro deles [...], por exemplo, ali naquela questão, era “senhor”, qual a outra forma que a gente pode trabalhar? Aí eles disseram “você”, ali eles perceberam que, em vez de “senhor”, a gente pode ter uma outra forma. As classes gramaticais não vêm separadamente, aparecem como perguntas dentro dos textos [...].

P2: [...] trabalhar a gramática é um pouco diferente, porque pra você contextualizar regras já fica diferente, pra você colocar uma estratégia pra eles...logo a gramática, ela...ela é estrutura, ela é um esqueleto, mas só que a língua portuguesa...ninguém vai falar a concordância verbal percebendo isso [...].

As professoras fazem referência à gramática normativa, entendida mesmo como um compêndio que contém um conjunto de regras de bom uso da língua, sendo que a professora da 1ª série (P1), em alguns pontos da entrevista, demonstra ter uma noção do que seja a gramática

internalizada, denominando-a de "gramática materna", quando diz que o falante usa expressões que aprendeu naturalmente com as interações linguísticas de que participa em seu grupo social e que as utiliza quando não está em situação de monitoração linguística. Segundo essa docente, ensinar gramática normativa não é o foco de suas aulas, pois não faz parte do rol de conteúdos da 1ª série, entendendo-se que ela faz referência ao que é apresentado no livro didático, o qual traz como conteúdos a variação linguística, o processo de comunicação, as funções da linguagem, ou seja, conteúdos em que, conforme a visão da P1, "a gramática aparece junto no texto". Fica ainda explícito na sua fala que a preocupação maior é com os processos de leitura, de interpretação e de produção de textos.

Na fala da P2, é perceptível a dificuldade em abordar os aspectos gramaticais conectados aos textos, aos usos linguísticos efetivamente realizados nas diversas variedades linguísticas. Quando ela diz "contextualizar regras fica diferente", está comparando ao trabalho com leitura, interpretação e produção textual, que, para ela, é mais fácil de realizar. Desse modo, evidencia uma concepção de gramática bastante voltada para os aspectos estruturais da língua e para uma abordagem prescritiva, o que, conseqüentemente, direciona sua prática para o ensino tradicional de gramática, centrado na transmissão de regras, na nomenclatura e em conceitos. Percebemos, tanto na sua fala quanto na sua prática, que a professora se sente insegura em relação à forma como está abordando os aspectos gramaticais, pois destaca que, durante essas aulas, os alunos quase não participam: "eu percebo que eles ficam calados, eu não sei se é o medo de errar [...]". Isso revela a dificuldade em conduzir o trabalho com o conteúdo gramatical, pois não consegue o envolvimento dos alunos nas aulas. Assim, mais uma vez, perpassa seu discurso, mesmo que despercebidamente, a visão tradicional, pautada nas noções de "certo" e "errado" como valores absolutos e não como valores relativos.

Durante as aulas, também verificamos que os alunos participam de forma mais passiva quando a professora aborda os conteúdos gramaticais, o que dificulta o aprofundamento da análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, como está descrito na BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), uma prática que exige do professor estratégias de trabalho que envolvam os alunos no processo interacional, propiciando que eles se posicionem nas discussões em sala de aula, inclusive quando a discussão envolve um tópico gramatical.

A P2 demonstra entender que essa forma de lidar com a análise dos recursos gramaticais não está sendo produtiva. Quando diz "ninguém vai falar a concordância verbal percebendo isso [...]", ela demonstra considerar que o conteúdo gramatical "transmitido" aos alunos por meio de regras "corretas" de concordância, por exemplo, talvez não seja estritamente necessário para eles produzirem textos adequadamente. Afinal, não usamos a linguagem especificando

regras, sejam elas variáveis ou não, nem “dissociando o que é fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático.” (ANTUNES, 2014, p. 39).

Ao perguntarmos à professora de 3ª série se entendia que a concordância era um fenômeno variável, ela nos respondeu: “sim, porque como já lhe falei têm autores que apontam uma outra regra e têm autores que não, são bem tradicionais e apontam é isso aqui, isso aqui não pode variar tem que ter essa concordância, mas tem um leque muito grande e a tendência é ser a língua mais flexível [...]” (P2). Embora a professora afirme que o fenômeno se apresenta de forma variável, sua compreensão está muito presa ao que é apresentado pelas prescrições da gramática normativa e às construções linguísticas que esses instrumentos trazem como modelos. Essa perspectiva deixa de considerar a realidade sociolinguística brasileira, na qual há um *continuum* quanto à realização das marcas que caracteriza a distribuição das variedades brasileiras: das mais rurais e populares, com menos realização de marca de plural, às mais urbanas e cultas, com mais marcações de plural.

De acordo com diversos estudos sociolinguísticos sobre o fenômeno da concordância verbal, há uma produtiva realização das marcas de número na fala de indivíduos que podem ser considerados como falantes de uma variável culta, como apontam Graciosa (1991), Brandão e Vieira (2012), Vieira e Freire (2020). Mesmo assim, os estudos atestam que há contextos desfavorecedores da aplicação da regra, o que comprova ser uma regra variável, ou seja, que há variáveis relevantes para a realização da concordância verbal. Os contextos sistematizados no estudo de Graciosa (1991) são os seguintes: sujeito posposto ao verbo; sujeito anteposto, mas distante do verbo, e verbo isolado na cadeia discursiva. Isso significa que, ao ensinar esse fenômeno, o professor não pode dispensar tais informações, pois é preciso explicar aos alunos o que é um fenômeno variável, quando e porque é considerado variável, quais são as variáveis relevantes para o condicionamento desse fenômeno e que contextos desfavorecem a aplicação de uma regra variável, por exemplo. Além disso, ao abordar um tema gramatical, é necessário refletir sobre que elementos/conceitos devem ser apreendidos pelos alunos e como esse tema se relaciona à produção de sentidos no nível do texto, conforme orienta Vieira (2019).

Sabemos que as orações recortadas, apresentadas como modelares, estão longe de permitir que os alunos conheçam as diferentes possibilidades de uso das formas linguísticas. Contrariamente, ao realizarmos a análise dos recursos gramaticais partindo dos textos em circulação nos mais diferentes gêneros, comparando a ocorrência de determinado fenômeno gramatical nesses textos e nos usos linguísticos cotidianos, considerando os contextos de uso, estaremos abrindo possibilidades de observarem como são organizadas e produzidas as estruturas linguísticas da nossa língua. Dessa forma, seria possível analisar a norma de prestígio

a partir da observação flexível dos fatos linguísticos, atentando para o fato de que são passíveis de variação e de mudança.

A partir disso, questionamos também as professoras sobre a produção textual, com o intuito de investigar qual a importância e o lugar dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pois já havíamos observado que o trabalho com o texto escrito era frequente, enquanto, em apenas um evento na turma da 3ª série, a produção de textos de gêneros orais foi proposta de forma sistemática. Sobre isso, perguntamos se elas propunham aos alunos a produção de textos de gêneros orais e se o livro trazia propostas como essas ou predominava o trabalho com os gêneros escritos. As professoras comentaram:

P1: Eles produziram um áudio pra mim, no início do ano, mas foi só se apresentando, eu pedi pra eles falarem sobre um livro que eles leram, sobre uma série... aí eles mandaram o áudio pra mim no privado. Mas eu acho que sim, a escola em si, a gente também, é como se quando a gente trabalhasse a oralidade, como não tem quase nada concreto, a gente fica assim...é como se não fosse...sei lá...a gente trabalha pouco a oralidade.

P2: Eu costumo trabalhar sim, eu coloco seminários, agora tá diferente, tudo tá diferente. Quando era presencial, eu sempre pegava alguma charge, alguma leitura de alguns livros que eu escolhia e colocava pra eles representar, então desenvolvia essa parte de oralidade [...]. Eu sempre falei pra eles que a oralidade é muito importante, não é só a escrita [...]. Esse ano eu trabalhei... não como nas aulas presenciais... eu trabalhei em literatura, a apresentação de obras, coloquei pra eles lerem, coloquei alguns pontos para perceber se realmente fizeram a leitura e perceber como eles apresentam [...]. As apresentações foram ótimas, teve aluno que apresentou em dupla, quando um terminava, o outro falava, eles comentaram muito, trouxeram informações muito importantes das obras. Eles tiveram essa facilidade na oralidade, eu percebi isso, até elogiei eles.

A P1 demonstra entender que, embora não soubesse explicar porque os gêneros orais são deixados de lado, o trabalho com a oralidade não é concreto e talvez difícil de avaliar. Nossa compreensão é a de que essa percepção está relacionada às avaliações externas, pois os alunos não fazem provas orais, então, não precisariam exercitar habilidades de desenvolvimento da oralidade, uma vez que não serão avaliadas. Fica, pois, evidente que os objetos de ensino e aprendizagem selecionados são definidos em função das avaliações externas. Apesar de amplamente discutida, a questão da oralidade ainda merece um grande empenho na conscientização de que abrir espaço para a oralidade implica não só o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da linguagem oral, mas da própria escrita, pois a oralidade influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita. (CASTILHO, 2009).

A produção de um seminário, por exemplo, requer planejamento, preparação, execução e avaliação. Na etapa de preparação, os alunos pesquisam sobre o tema e escrevem o plano ou

roteiro do texto que será apresentado, portanto outros gêneros escritos são produzidos ao longo da atividade, o que significa que o trabalho com os gêneros orais mais complexos, segundo Bakhtin (2003, p. 263), gêneros “secundários”, envolvem em seu processo de produção e elaboração os gêneros simples ou “primários”, que já fazem parte do cotidiano dos falantes. Nesse exemplo, o seminário é um gênero complexo cuja produção exige conversas, discussões e anotações, práticas discursivas (orais e escritas) que os alunos já dominam, mas exige também a escrita de um “roteiro de apresentação” ou “plano de texto”, o que significa a possibilidade de conhecer um novo gênero, por isso dizemos que escrita e a oralidade se complementam.

A professora da 3ª série, ao longo da entrevista, mencionou que gosta muito de trabalhar com a produção escrita, desde os anos 2000, quando começou a atuar em turmas de 3ª série, pois se identifica com a preparação dos alunos para a redação do ENEM, como afirma: “tenho paixão pela escrita”. Esse comentário condiz com o que observamos durante as aulas, em que as atividades de produção escrita são frequentemente propostas e orientadas, assim como a exposição sobre o processo de elaboração do texto. Por outro lado, mesmo demonstrando compreender a importância do desenvolvimento da oralidade e de trabalhar com os gêneros orais, em apenas um evento, observamos uma proposta de produção de uma atividade com essa modalidade da língua.

No referido evento de fala, a professora propôs a produção e apresentação de um seminário, em que os alunos deveriam formar grupos para apresentar uma pesquisa sobre a vida e a obra de autores do Modernismo, conforme descrevemos na página 172 desta tese, sendo que não houve uma mediação sistemática de preparação dos alunos para a atividade, embora a produção de um gênero como esse exija uma discussão prévia sobre as etapas de elaboração do trabalho. Tão importante quanto propor a produção de um gênero oral é orientar os alunos para a produção e elaboração do texto a ser apresentado, visto ser necessário que os alunos compreendam a funcionalidade do gênero, seu propósito comunicativo, o papel dos interlocutores que dele participam e a linguagem adequada, de modo que saibam relacioná-lo à temática, ao contexto e às suas vivências, caso contrário não se realiza um trabalho com os gêneros na perspectiva interacional e dialógica. (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, é relevante observar que os estudantes usam a oralidade com bastante frequência, muito mais do que a escrita, entretanto o que lhes faltam são oportunidades de participarem de ações didáticas sistemáticas e bem orientadas para que reflitam sobre seus usos linguísticos em vários espaços sociais.

Diante desse contexto, depreendemos que ambas as professoras têm antecedentes rurais, mas, por residirem há muito tempo na cidade, podem ser consideradas falantes de uma

variedade “rurbana”, intermediária entre a fala rural e a urbana, conforme denomina Bortoni-Ricardo (2004, p. 52). Elas demonstraram sensibilidade em relação ao contexto pandêmico, preocupando-se em promover as interações em ambientes virtuais, ministrando aulas *on-line* e comunicando-se com os alunos pela rede social *WhatsApp*.

Outrossim, algumas particularidades se evidenciaram, pois, na visão de P1, conhecer os alunos, saber sobre suas origens socioculturais e linguísticas e ouvir suas histórias são condições necessárias para entender suas realidades e suas dificuldades, como, por exemplo, em que nível de aprendizagem eles se encontram. Em ambientes virtuais, no entanto, em que as aulas não podem durar muito tempo e por não haver conversas cotidianas fora da sala virtual, a aproximação entre professores e alunos é atravancada. Essa dificuldade foi reiterada pela professora, que demonstrou ter conhecimento de que é necessário manter uma relação aberta e democrática com os alunos, baseada no diálogo e nas avaliações que eles fazem sobre sua conduta. Tal perspectiva envolve atitudes de respeito às falas dos alunos e ações que aproveitem suas experiências e os incentivem a se manifestar. É, pois, perceptível, no discurso de P1, uma concepção de língua como processo de interação e como fenômeno variável.

Por outro lado, a P2 apresenta uma visão de língua genérica e, em seu discurso, perpassa a noção de ensino de língua como algo a ser transmitido, repassado: “através da língua portuguesa a gente repassa o conhecimento de compreensão [...]”. Não é difícil entender que essa noção de língua favorece um ensino pautado no tratamento dos aspectos gramaticais de forma prescritiva, conforme ficou evidente quando P2 expôs sobre sua dificuldade em abordar os tópicos gramaticais e como verificamos, posteriormente, durante as aulas, em que esses aspectos não eram articulados aos elementos textuais e ao caráter variacionista da língua. Ainda assim, ressaltamos que a professora demonstrou reconhecer que o ambiente de aulas virtuais dificulta a interação dos alunos e, portanto, tê-los presencialmente em sala de aula pode favorecer o envolvimento nas atividades propostas.

Quanto às informações que as professoras têm sobre a BNCC, verificamos que, embora em fase de implementação, a escola e os sistemas de ensino têm oferecido poucas oportunidades de discussões do documento. No único momento em que houve um encontro para tratar sobre a Base, não houve discussão, mas apenas uma palestra proferida por um representante de uma editora, cujo interesse era oferecer um curso *on-line* para os docentes. Não houve, assim, nenhuma análise ou discussão com a participação dos professores da escola, sendo que a falta de discussão sobre um documento como esse é um dos fatores que pode explicar o conhecimento vago, impreciso e superficial que as docentes demonstraram ter em relação à Base. Esse contexto, portanto, não contribui para a construção de saberes (sócio)linguísticos

pelas docentes de forma crítica e reflexiva; ao contrário, pressupõe a aceitação de normas prontas, sem a participação docente na elaboração e discussão dessas normas e de temas tão relevantes e decisivos para o sucesso dos estudantes.

Nas seções a seguir, analisamos e interpretamos eventos de fala recorrentes ao longo das aulas, os quais foram organizados em duas categorias de análise.

5.3 Categoria 2 – O desenvolvimento dos processos interacionais, da oralidade e dos letramentos em sala de aula

Nosso objetivo nesta seção consiste em analisar e interpretar, nos eventos de fala recorrentes em sala de aula, como se desenvolvem o processo interacional, as práticas sociais de oralidade e de letramentos viabilizadas pelos gêneros discursivos, a fim de compreendermos a aplicação dos conhecimentos (sócio)linguísticos das professoras no tocante aos referidos tópicos. Vale ressaltar que a essa temática é abordada na subseção 2.4.3 desta tese.

O estudo acerca dos processos de interação que se desenvolvem em sala de aula e do significado de tais processos para as professoras e os alunos, especialmente no início do ano letivo de 2021, em que boa parte das aulas aconteceu em ambiente virtual (*on-line*), foram de grande relevância para a análise e interpretação desses eventos e das comunicações com as professoras nas entrevistas que realizamos.

Conforme definição de Hymes (1972b), já mencionada, um evento se compõe de atividades ou aspectos de atividades, organizando-se em início, meio e fim. Quanto a isso, embora as gravações dos eventos de fala tenham ocorrido durante toda a aula, ou seja, durante uma hora, consideramos o espaço-tempo que tivemos para concluir esta tese, de modo que optamos por fazer recortes desses eventos, selecionando trechos específicos que refletem as regularidades dos processos de interação observados em cada sala de aula. Nesse sentido, buscamos identificar os eventos de fala recorrentes a partir dos conceitos abordados por Philips (2013 [1976]) e por Erickson e Schultz (2013 [1981], p. 218) sobre estruturas de participação que “englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno de fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido.”

Dessa forma, os tipos de eventos de fala mais recorrentes identificados nos eventos de aula foram eventos com exposições instrucionais longas, como na explicação ou no comentário de um texto, em que a tomada do piso²² pelos alunos, embora seja livre, precisa ser provocada.

²² A tomada de piso ou de turno pode ser entendida como a vez de falar. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), o piso pode ser tomado livremente quando não há a necessidade de ser solicitado pelo falante, porém há situações nas quais, mesmo podendo assumir a palavra, o falante não o faz, a não ser que seja solicitado.

Nas aulas *on-line*, isso significa que podem ligar o microfone sempre que quiserem se manifestar, sendo que dificilmente o fazem sem que a professora solicite. O tema da interação diz respeito a um conteúdo ou informação que a professora quer transmitir. Outro tipo de evento identificado consiste em atividade de leitura ou fala com base em um texto escrito. Trata-se de leituras de textos, como poemas, que seguem uma forma ritualizada. Além desses, o tipo de evento mais recorrente corresponde àquele composto por uma pergunta inicial feita pela professora, seguida da resposta dos alunos, com ratificação ou retificação pela professora, sequência conhecida como IRA (iniciação, resposta, avaliação), proposta por Sinclair e Couthard (1975).

Nesses eventos, a fala dos alunos está indicada com **A.** (um aluno) ou **As.** (vários alunos). Os nomes dos alunos mencionados pelas professoras foram substituídos pelas iniciais. Foram usados os sinais próprios da pontuação para indicar o contorno entonacional. Ressaltamos que, ao tempo em que analisamos e descrevemos os eventos de fala, também fizemos, quando necessário, algumas observações sobre os materiais didáticos utilizados pelas professoras, dentre eles, o próprio livro didático, pois muitas vezes é o principal recurso utilizado em sala de aula, embora analisar tal material não estivesse no foco principal de nosso estudo.

Nos primeiros eventos observados, verificamos a preocupação das professoras em iniciar os encontros *on-line* conversando com os alunos sobre o momento difícil que todas as populações estavam vivenciando, especialmente nós brasileiros, em decorrência da pandemia da COVID-19. A professora da 1ª série ressaltou que os países estavam mergulhados em uma crise profunda que atingia todos os setores: a saúde, a economia e, principalmente, a educação. Nesse contexto, a P1 deu a seguinte explicação, “a tecnologia tem sido uma grande aliada, porque possibilita nossa aproximação, com o uso das plataformas virtuais e das redes sociais, toda inovação surge em momento de crise”. Além de falarem sobre a necessidade de usarem as tecnologias e as redes sociais para o desenvolvimento das aulas, as professoras sempre orientavam os alunos sobre como se proteger da doença e sobre como se cuidar, caso contraíssem o vírus.

A maioria das aulas foram realizadas através da exposição de slides, com leituras e explicação sobre os tópicos em estudo. Eram aulas expositivas e de correção de atividades enviadas previamente para os alunos pelos grupos de *WhatsApp*. Ambas as professoras utilizavam as tecnologias a serviço da interação que pretendiam promover em sala de aula, sendo que a participação dos alunos depende muito da interação que vai sendo construída e do modo como é conduzido o processo em sala de aula.

Nas primeiras aulas *on-line*, as professoras avisavam aos alunos que mantivessem seus microfones desligados e que os ligassem apenas no final da aula, quando deveriam comentar ou perguntar alguma coisa. Após algumas aulas, perceberam que os alunos raramente perguntavam e que, mesmo no final da aula, quando as docentes perguntavam se haviam entendido ou se gostariam de fazer algum comentário, eles continuavam calados. Apenas ligavam os microfones para responder à chamada ao final da aula.

Observamos que a professora da 1ª série foi bastante perspicaz e rapidamente começou a iniciar as aulas dizendo que podiam ligar seus microfones a qualquer momento para se manifestarem. Essa estratégia demonstra que a docente abria espaço para a fala dos alunos, além de orientá-los sobre como se manifestar oralmente no contexto de sala de aula *on-line*. Dizer que podem ligar seus microfones a qualquer momento corresponde a orientá-los a levantar o braço para pedir a palavra, como fazemos em uma reunião ou em uma sala de aula presencial. A concessão da palavra aos alunos é uma ação que se configura para nós como uma estratégia positiva de envolvimento, pois permite que falem, ratificando-os como verdadeiros interlocutores e incentivando-os a se manifestar. No entanto, no formato de aulas *on-line*, observamos que somente abrir espaço ou incentivar os alunos a se manifestarem não é suficiente, sendo necessário mais esforço das professoras para conseguirem a participação.

Com esse intuito, de garantir mais participação dos alunos, a P1 mostrava-se enfática: “Pessoal, quando alguém quiser falar, liga o microfone e fala” ou “o momento de falarem é agora, não vamos deixar para depois, é aqui que a gente tira as dúvidas, ninguém sabe de tudo”. Dessa forma, a professora estabelecia as “estruturas participativas” da interação, ou seja, organizava o processo interacional em sala de aula, conforme definição de Bortoni-Ricardo (2005, p. 239). Além disso, ela conseguia uma participação mais efetiva dos alunos mesmo durante as aulas expositivas, pois, à medida que ia apresentando os slides, conduzia a interação por meio de conversas e de perguntas que relacionavam o conteúdo apresentado ao que os alunos já sabiam e ao nível de letramentos em que eles estavam, como forma de fazê-los participar.

O fato de conduzir a interação fazendo questionamentos fez com que os alunos participassem com mais frequência. Assim, a P1 ia sempre acrescentando novas informações a partir das respostas e dos comentários dos alunos sobre os slides, abrindo espaço para falarem e incentivando suas falas. Além de expor claramente que cada aluno podia se manifestar durante a aula, a P1 tanto direcionava sua fala e fazia perguntas a alunos específicos, ratificando o ouvinte e direcionando a conversa, como fazia questionamentos gerais, “não-ratificando” o ouvinte. (PHILIPS, 2013 [1976], GOFFMAN, 1986 [1974]). Essa organização da conversa,

pode ser observada no trecho de um evento em sala de aula *on-line* sobre “o processo de comunicação”, em que P1 apresentou um slide com o seguinte título: “Tipos de linguagem: verbal e não verbal”. No slide, a linguagem não verbal era ilustrada pelos *emojis* usados nas redes sociais:

P1: Alguém pode explicar essas carinhas aí?

A: É a linguagem de símbolos, tia.

P1: Isso mesmo! É a linguagem não verbal, mas é preciso conhecer o significado do *emoji* para a gente entender, né? Alguém já ficou com medo de enviar um *emoji* e não ser entendido? Às vezes eu fico com medo de enviar a imagem com o dedo levantado e entenderem outra coisa...risos...vocês acham que essa linguagem é universal?

A: Sim.

P1: M, escolha aí um *emoji* e diga como você usaria e interpretaria?

A: O coração partido, tia...

P1: Você acha que todo mundo vai entender o coração partido? Os *emojis* são entendidos pelas pessoas em qualquer lugar do mundo?

As: Sim.

As estratégias utilizadas pela P1 nesse evento, tais como fazer questionamentos, direcionar a conversa, ratificar e elogiar a fala dos alunos são consideradas positivas, pois os incentivam a se manifestarem. Isso significa que a professora trabalha na perspectiva da “pedagogia culturalmente sensível”, a qual, segundo Bortoni-Ricardo (2005, 2008), a partir da definição de Erickson (1987), envolve as seguintes ações: aproveitar as experiências e vivências trazidas pelos alunos, respeitar suas particularidades, desenvolver recursos que façam distinção entre eventos de oralidade e de letramentos, ratificar o aluno como falante legítimo e incentivá-lo a manifestar-se.

Os slides apresentados pela professora para tratar de linguagem verbal e não verbal continham vários exemplos de postagens e de conversas cotidianas em redes sociais usando os *emojis*, que já são conhecidos pelos alunos. Ao longo da exposição, ela ia pedindo que eles interpretassem os diálogos, considerando os conhecimentos que já tinham sobre as conversas e participações em redes sociais. Além disso, ela levava os alunos a observarem que a interpretação do *emoji* tinha a ver com aspectos da cultura dos falantes, como se verifica na seguinte fala: “Alguém já ficou com medo de enviar um *emoji* e não ser entendido?” (P1). Desse modo a professora estava proporcionando uma reflexão sobre a universalização da linguagem não verbal.

Nesse aspecto, fica evidenciado que os exemplos de texto apresentados pela professora em slides promoviam uma discussão mais adequada aos aspectos culturais da vida dos alunos do que a proposta de atividade apresentada pelo livro didático ao abordar a referida temática, que traz questões relacionadas à imagem de um anúncio publicado em 2013, no site

www.adonline.com.br, cujo texto multimodal trata da renúncia do papa Bento 16, em março de 2013. Observa-se que nem o assunto do anúncio, nem o período da publicação, provavelmente, despertariam o interesse dos alunos tanto quanto os slides apresentados com tirinhas e postagens mais atuais. Embora nosso propósito não fosse analisar o livro didático, sempre comparávamos o que estava sendo abordado em sala de aula com o que era proposto no material, a fim de verificar o quanto o fazer pedagógico pode e deve extrapolar esse recurso.

Durante as correções das atividades de interpretação de textos, a professora convocava os alunos a lerem suas respostas, perguntando quem respondera de outra forma e sempre esclarecendo: “você podem ter opiniões e interpretações diferentes das dos colegas, o importante é que tenham argumentos” (P1). Assim, criava-se um clima de confiança em que os alunos perdiam o medo de falar ou de ler as respostas. Ao final, a professora contrapunha os argumentos dos alunos, levando-os a observar no texto ou a inferir qual a resposta mais coerente.

Podemos dizer que tais estratégias fazem parte do que é reconhecido pelos estudiosos como *scaffolding* ou “andaimagem”, termo utilizado por Cazden (1988), a partir da base teórica vygotskyana, que significa a ajuda que, numa dupla, o parceiro mais competente pode dar ao outro. Esse parceiro mais competente pode ser o professor ou um aluno. As ações de *scaffolding* podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e de sua consciência crítica acerca das diferenças linguísticas. Tais estratégias favorecem o predomínio de uma atmosfera de confiança e respeito na sala de aula.

Vimos também que a professora convocava os alunos pelo nome, dirigindo a conversa. Em situações de interação face a face, isso pode ocorrer também por meio de gestos, tais como uma indicação com a mão, o direcionamento do olhar ou um piscar de olhos, ações que são dificultadas em uma aula *on-line*, pois movimentações corporais e mudanças na direção do olhar podem não ser percebidas pelo ouvinte ou nem mesmo acontecer com a intenção de ratificar um dos ouvintes, uma vez que o falante olha diretamente para a tela e não para seus interlocutores. Assim, a distribuição sistemática de turnos de fala, que normalmente pode ser feita de várias formas pelo professor, no ambiente virtual, fica reduzida à indicação pelo nome, uma vez que o professor não pode ver todos os alunos ao mesmo tempo, pois nem todos ligam as câmeras, o que normalmente só o fazem quando desejam falar. Todas essas mudanças nos fazem constatar que muitas ações e regras de participação na interação que estão sendo construídas em sala de aula *on-line* são diferentes das regras culturalmente organizadas em uma situação de sala de aula presencial.

Na turma de 3ª série, em eventos de fala em que a P2 realizava a correção de atividades previamente enviadas aos alunos, constatamos uma participação mais efetiva da turma, pois ela os orientava a ler os textos das questões, em seguida dirigia o enunciado da questão a um dos alunos e esperava que respondesse. Após as respostas, a professora as confirmava ou corrigia os alunos, também elogiando e ratificando, como podemos observar nas expressões: “Opa! Ok! Exatamente! ”, igualmente ao que observamos na atividade da P1.

Observamos que, nos eventos em que predominavam aulas expositivas, outro contexto situacional se desenvolvia. Apesar de pedir aos alunos que participassem da interação e ligassem as câmeras, incentivando-os a perguntar sobre o conteúdo apresentado, a professora ia fazendo a exposição dos slides sem dirigir muitos questionamentos aos alunos. Às vezes fazia perguntas que ela mesma respondia rapidamente, apenas como estratégia para continuar a exposição; outras vezes, lançava perguntas bem gerais ao introduzir determinado conteúdo, como podemos ver no excerto de um evento na turma da 3ª série, cujo tema era o Pré-modernismo:

P2: Então, do Pré-Modernismo, alguém já leu alguma coisa, já sabe alguma coisa do Pré-modernismo brasileiro? (silêncio total por alguns segundos).

P2: Hein, meninos? Cadê vocês?

A.: Tia, eu não tô lembrada não...

P2: Tá bom, então vamos aqui...

Verificamos que as perguntas eram dirigidas a todos os alunos, o que não mobilizava a participação. Além disso, trata-se de perguntas gerais sobre o conteúdo (alguém sabe alguma coisa sobre Pré-modernismo brasileiro?), o que não provoca uma participação mais efetiva. Havia também situações comunicativas em que a professora fazia questionamentos a que ela mesma respondia, compreendida pelos alunos como estratégia de exposição do assunto, pois não havia tempo para respostas, como na seguinte fala: “Olha, o tema não é algo que vai estar especificado lá dentro do texto [...]. Pra você descobrir qual é o tema, a primeira coisa que você tem que fazer é...? É voltar a ler uma informação principal, que é o que? O título, né? O título...” (P2, 2021). Trata-se de uma estratégia retórica bastante utilizada quando não se quer transferir o turno de fala ao outro naquele momento, conforme expõe Bortoni-Ricardo (2005). Essas ações fazem com que os alunos assistam à apresentação dos slides mais passivamente e, apenas no final da aula, um ou outro aluno participa, fazendo algum comentário.

Conforme Lopes (1989), a distribuição de turnos e a seleção do próximo falante pelo professor, embora sejam vistas como formas de controlar a participação dos alunos, também

são ações necessárias em uma sala de aula, em razão do elevado número de participantes. No evento em análise, fica evidente que, especialmente em aulas *on-line*, quando o turno de fala não é constituído por perguntas específicas ou não é dirigido a um aluno indicado verbalmente pela professora, os estudantes não manifestam interesse em expressar suas ideias, apesar de compreenderem que podem participar livremente da interação.

Outro fator que provavelmente não incita os alunos a manifestarem-se pode estar relacionado ao discurso da professora, que, mesmo não sendo intencional, deixa transparecer resquícios de uma visão tradicional de ensino, conforme ficou evidenciado no início de um evento cujo objetivo era corrigir questões objetivas de leitura e de interpretação de textos:

P2: Alguém lembra em qual questão a gente parou? Nós ficamos aqui. Vamos prestar atenção! Esse texto aqui foi lido e foi dado a resposta não foi? (A professora mostra o texto na tela do computador)

A: Sim. Você ia dar a resposta pra gente.

O uso da expressão “foi dada a resposta” pela professora e, posteriormente, da confirmação pelos alunos de que ela “ia dar resposta” nos levou a refletir sobre os significados dessa fala, a qual deixa transparecer vestígios de uma visão tradicional de ensino, ou seja, a de que a aula seja um evento de transmissão de informações. Isso pode levar os alunos a interpretarem a atividade de aula como um evento em que eles devem agir passivamente, inibindo suas perguntas, sem possibilidade de expandirem a conversa e ficarem esperando as respostas prontas da professora. De acordo com Alves-Filho (2011, p. 51),

[...] se um aluno interpreta uma sala de aula como uma situação de “repasso de informação” por parte do professor, agirá linguisticamente de um certo modo, por exemplo, fazendo poucas perguntas e esperando pela resposta pronta por parte do professor. Já se o aluno compreende a sala de aula como um espaço de “construção coletiva de conhecimentos”, poderá adotar comportamento diferente, por exemplo, fazendo muitas indagações e encarando com alguma naturalidade o fato de o professor não conseguir responder prontamente a todas as indagações.

Isso pode acontecer porque a interação que se desenvolve resulta da compreensão dos interlocutores sobre o evento e sobre o contexto situacional em que se inserem. Um evento pode ser entendido como a descrição da atividade de interação social entre os participantes (SAVILLE-TROIKE, 1982), enquanto o contexto de situação, ou contexto situacional, vai além do ambiente físico, ou seja, do cenário onde a interação ocorre, constitui-se pela ação dos interlocutores, consistindo nas interpretações compartilhadas sobre as situações e sobre os papéis sociais de falantes e ouvintes. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Hymes (1972b) explica que, quando usamos a linguagem, geralmente a usamos em uma determinada situação e com um propósito. O autor destaca que, nos modelos da teoria linguística no sentido estrito, as unidades e estruturas, como parte da linguagem, são definidas do ponto de vista da função referencial e são analisadas em termos de simplicidade formal e generalidade. Já as unidades e estruturas que fazem parte da linguagem na vida social não são definidas e organizadas exatamente em termos formais e gerais, pois têm seus significados atualizados nos contextos de situação em que a fala é usada, incluindo significados associados a esses contextos.

Para Firth (1937), interpretar o contexto de situação significa interpretar os próprios interlocutores (seus papéis sociais), o cenário, o que aconteceu antes, a distribuição de falantes e ouvintes no espaço, “enfim todos os elementos cuja inter-relação complexa determina a construção e negociação de sentidos durante o processo comunicativo em curso.” (KLEIMAN, 2002, p. 24). Assim, inseridos em um dado contexto, os interlocutores constroem uma interpretação do que está acontecendo e respondem ou agem com base nessa interpretação. Desse modo, mesmo não sendo intencional, para agir sociolinguisticamente, é preciso evitar em sala de aula discursos que deixem transparecer a crença de que existem saberes, conceitos e noções que devem ser transmitidos aos estudantes como se fossem verdades absolutas, não passíveis de discussão, avaliação e crítica. (BAGNO, 2015).

Nessa perspectiva, a interação que se constrói em sala de aula depende diretamente da forma de abordagem, das ações e até das falas dos professores, pois tais ações e posturas podem provocar diferenças significativas em relação à participação dos alunos nas aulas. As regras que vão sendo construídas dependem sobremaneira das características particulares dos participantes, da combinação desses participantes, do que fazem, de quando fazem, ou seja, dos contextos situacionais em que a aula ocorre. Isso porque, como afirmam Erickson e Schultz (1982), a interação é uma atividade de construção de significados que pode ser definida ou redefinida em diferentes contextos institucionais e diversos momentos históricos, portanto, quando a professora conduz a interação fazendo perguntas mais específicas a respeito de cada slide, direcionando os questionamentos a alunos que ela chama pelo nome, além de dar tempo para as respostas, a interação que se constrói é mais efetiva, e a participação dos alunos é bem mais frequente.

A interação se constitui enquanto um “encontro”, que, mesmo em aulas *on-line*, se dá com participantes que constroem significados sobre aquilo que está acontecendo naquele dado contexto, logo, assim como na interação face a face, que é influenciada pelo contexto e está exposta a um número infinito de regras que vão sendo continuamente construídas pelos

interlocutores, na interação em sala de aula *on-line*, também essas regras são produzidas na relação professor/aluno e aluno/alunos. Algumas delas são reiteráveis, mas novas regras também são construídas a cada contexto, de modo que do conjunto de regras culturalmente aprendido surgem ações verbais e não verbais organizadas significativamente e “sempre abertas à possibilidade de reinterpretação e mudança.” (ERICKSON, 1990, p. 98).

Outra estratégia utilizada pelas professoras é a alternância entre estilos mais monitorados e menos monitorados de língua. Durante uma exposição em eventos de letramentos, utilizam uma variedade oral mais próxima das variedades cultas do português brasileiro e, quando estão oferecendo exemplos, utilizam variedades mais próximas das falas dos alunos, como podemos ver no excerto: “Quando você usa “cê”, você, mesmo que não use a língua padrão, sabe combinar” (P1). Ou quando estão orientando os alunos sobre os procedimentos das aulas e sobre a inserção das atividades nas plataformas: “Vou colocar os vídeos lá, tá bom?” (P1, 2021). Segundo Bortoni-Ricardo (2005), nessas falas há regras fonológicas graduais, tais como a redução de “você” para “cê”, exemplo de aférese, que é a perda da sílaba inicial do vocábulo, como também se observa no verbo “estar”, reduzido para “tá”, ou seja, “temos traços de oralidade que tendem a coocorrer com regras não-padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 191).

Essa estratégia das professoras revela a aplicação de um dos princípios da Sociolinguística Educacional, elaborados por Bortoni-Ricardo (2005), com base na Sociolinguística, segundo o qual os estilos monitorados da língua são utilizados na realização de eventos de letramento em sala de aula, enquanto, para a realização de eventos de oralidade, podemos utilizar os estilos mais casuais, dependendo da tarefa comunicativa que se desenvolve. É importante aqui atentarmos para a diferenciação estabelecida por Labov (2008, p. 111) entre fala casual e fala espontânea:

Por fala casual, em sentido estrito, entendemos a fala cotidiana usada em situações informais, em que nenhuma atenção é dirigida à linguagem. Já a fala espontânea se refere ao padrão usado na fala excitada, carregada de emoção, quando os constrangimentos de uma situação formal são abandonados.

As noções de fala casual/espontânea/monitorada, para Labov (2008), referem-se ao estilo de fala empregado, enquanto as noções de formalidade (informal/formal) referem-se ao contexto em que a fala se realiza. Com base em Bortoni-Ricardo (2005), compreendemos que os eventos de letramento podem ser favorecedores de um contexto mais formal, por isso cabe a utilização de estilos monitorados de língua, enquanto os de oralidade podem ser favorecedores

de um contexto mais informal, cabendo a utilização de estilos menos monitorados, no entanto tudo depende do tipo de evento que se desenvolve. Segundo a autora, a mudança de código que a professora realiza é benéfica, pois torna claro para os alunos que as diferentes maneiras de usar a língua são definidas circunstancialmente.

Observamos que essa adequação da linguagem passa ser realizada também pelos alunos, ainda que continuem usando estilos não monitorados em alguns eventos de letramentos em que deveriam usar estilos monitorados, a exemplo da seguinte fala: “ontem eu tava assistindo uma série e tem um cara que **meio que** finge que leu um livro...” (A1). Essa fala foi retirada de um evento de interpretação de texto da 3ª série em que o aluno apresentava um exemplo para a professora. As expressões “**meio que**” e “**é tipo**” são usadas pelos alunos para fazer comparações ou estabelecer relações. Em contextos de maior monitoração estilística, outras possibilidades podem ser usadas, tais como “parece fingir/parece que finge” ou “é como/tal qual”. Quanto a isso, para que novos recursos linguísticos se tornem acessíveis aos alunos e sejam incorporados ao seu repertório, é preciso que a escola promova as condições necessárias para a ampliação do vocabulário, por meio de leituras e discussões de textos, além do exercício da oralidade como uma rotina comunicativa em sala de aula, com a escuta atenta das falas dos colegas e dos professores, entre outras estratégias. Isso nos leva a concluir que a alternância de códigos que a professora realiza quando, em situações comunicativas informais, usa formas linguísticas que se aproximam dos usos linguísticos dos alunos é tão importante quanto o movimento inverso, em que, em situações formais ou em eventos de letramento, usa formas linguísticas mais próximas das variedades cultas.

Desse modo, percebemos nos eventos a alternância das falas, que vão de um *continuum* mais caracteristicamente oral para um *continuum* mais caracteristicamente letrado de padronização da língua, sendo a variedade culta letrada usada preferencialmente nos eventos de letramentos típicos de interação em sala de aula. Destacamos mais uma vez que essa alternância é uma estratégia bastante positiva, pois as professoras fornecem modelos das variedades cultas da língua, ao tempo em que utilizam uma variedade mais próxima da dos alunos, fazendo-os entender que podem utilizar as diferentes formas linguísticas de acordo com a intenção, os interlocutores e os graus de formalidade/informalidade que regem a situação comunicativa.

Ainda sobre o trabalho com linguagem verbal e não verbal, no excerto anteriormente citado, referente a um evento da turma de 1ª série, constatamos que a P1, ao usar como exemplo de linguagem não verbal um slide com os *emojis* (ideogramas utilizados em mensagens nas redes sociais) para trabalhar o conceito de linguagem não verbal, parte de práticas sociais

vivenciadas pelos alunos em suas comunicações diárias. Assim, usa com proveito as mídias que circulam socialmente, conectando a escola aos processos comunicativos reais mediados pela tecnologia, conforme orienta a BNCC. Quando a pede a uma aluna que escolha um *emoji* e pergunta se eles acreditam que essa linguagem simbólica é entendida por todas as pessoas que a utilizam, se é universal, para depois apresentar outros gêneros que eles já conhecem, como o cartum e a charge, também bastante utilizados nas redes sociais, evidencia a tentativa de trabalhar com os gêneros que fazem parte das práticas sociais dos letramentos digitais desses alunos. Vejamos outro trecho do referido evento:

P1: [...] Agora, como vocês interpretam isso aqui? Qual o gênero? (a professora apresenta um slide com uma charge).

A: É uma crítica sobre a vacina, é uma charge, tia...

P1: Charge ou cartum? Vocês sabem diferenciar charge de cartum?

A: Charge traz uma ideia.

A: Cartum trata de um problema permanente...

P1: Charge é mais sobre o momento que estamos vivendo. Muito bem quando você falou que era uma crítica! A interpretação não pode ser superficial... (apresenta outro slide). Qual o nome do gênero?

A: *Meme*

P1: Alguém quer falar sobre ele? Só a A1 está falando...

A: E a A3, tia.

A professora demonstra saber que o processo de ensino e aprendizagem deve ser significativo para os alunos. Nesse sentido, ela consegue demonstrar como a linguagem verbal e a não verbal são associadas nos textos multimodais e que, para compreender o sentido desses textos, especialmente nas mídias digitais, é preciso ler e interpretar também a imagem. Nas palavras dela: “Muito bem quando você falou que era uma crítica! A interpretação não pode ser superficial.” Esse tipo de interpretação que ela exige dos alunos – a “interpretação crítica” –, nesses gêneros em que a multimodalidade predomina, só é possível associando texto e imagem, isto é, é preciso interpretar criticamente não apenas os elementos verbais presentes nos textos, mas também os elementos visuais. Em relação a essa perspectiva, destacamos uma das competências gerais definidas pela BNCC para a Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Além de promover a interpretação crítica dos alunos em relação à análise dos textos multimodais em mídias digitais, verificamos também nos eventos de fala que a professora tem

a preocupação de alertar os alunos sobre os cuidados que devem ter ao ler publicações nas redes sociais e na internet de um modo geral, orientando-os a buscar informações em sites confiáveis antes do compartilhamento de notícias ou de postagens na rede.

Ainda sobre o trabalho com os gêneros digitais, cujos textos utilizam a linguagem verbal e a não verbal ao mesmo tempo, verificamos, em um outro evento comunicativo, no qual a professora trabalhava com o gênero *meme*, que ela iniciou a exposição questionando o que são *memes*, quais temáticas esses textos apresentam, porque recebem essa denominação e onde eles circulam, fazendo os alunos entenderem quando é adequado usá-los ou não. A discussão foi promovida a partir da apresentação de um *meme* que trazia a imagem de um garoto aflito em primeiro plano, centralizada, com uma área de lazer em segundo plano e o seguinte enunciado: “Fim de semana de boa... aí você lembra que segunda-feira tem prova!”. A escolha do *meme* já demonstra que a professora escolhera para análise um texto que tem relação com as vivências dos alunos, os quais, nessa condição, poderiam vivenciar uma situação semelhante. A professora demonstra, assim, compreender que as práticas de leitura e de produção de textos em diversos gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos nas diferentes situações comunicativas podem e devem ser legitimadas na escola.

Observamos que os alunos participavam ativamente da discussão e da interpretação do referido *meme*, respondendo aos questionamentos e sorrindo quando a professora disse: “mas isso não acontece com vocês, porque eu acho que vocês só vão para a brincadeira depois de estudar...risos” (P1, 2021). Ademais, para explicar de onde vem a denominação do gênero “*meme*”, ela relacionou-o com expressões de fala conhecidas dos alunos, como na pergunta: “vocês conhecem a expressão ‘virou *meme*’?” (P1). Para levá-los a compreender como o humor é construído no texto, ela os fez observar que o sentido é construído a partir da associação dos elementos verbais e não verbais, propondo uma análise sistemática da imagem associada à linguagem. Ao final, solicitou a produção de um texto do gênero “*meme*”, reforçando que nesse gênero é recorrente a presença das linguagens verbal e não verbal.

Isso significa que P1, ao selecionar o que será trabalhado em sala de aula, leva em consideração a organização social e cultural da qual fazem parte os alunos, seus usos linguísticos e os significados desses usos em cada contexto social de interação, em cada situação efetiva de uso da linguagem. De acordo com Costa (2012), esse conhecimento é necessário para promover a interação em qualquer contexto. Desse modo, podemos dizer que ela implementa estratégias capazes de acolher as práticas sociais (orais, escritas e multimodais) que os alunos já vivenciam e, a partir delas, proporciona a vivência de novas práticas de linguagem em sala de aula, mediadas pelos gêneros discursivos, corroborando também as orientações prescritas

pela BNCC para o Ensino Médio, segundo as quais é necessário proporcionar aos estudantes “[...] experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos [...]”. (BRASIL, 2018, p. 485).

Outra questão importante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos abordada na sala de aula da 1ª série foi sobre o tratamento da linguagem utilizada nos gêneros digitais. A professora explicou que é possível usar tanto nos *memes* quanto em mensagens nas redes sociais (*Whatsapp, Instagram, Facebook*) algumas formas linguísticas abreviadas: “linguagem desprovida de cuidado gramatical, por exemplo, lá quando a gente tava vendo o *meme* [...], linguagem informal, cheia de abreviações, o chamado internetês como vdd, gnt e assim vai... vocês sabem, vocês vão abreviando [...]” (P1).

Ela esclareceu que muitas vezes a redução na ortografia é intencional e que essa forma de usar a linguagem na internet só deve acontecer em determinadas mídias, como no bate papo informal, com pessoas com as quais se tenha intimidade, sendo que, em outras, deve ser evitada, como nos *e-mails*, por exemplo, dependendo de para quem o texto é dirigido e do conteúdo do texto. Dessa forma, observamos que a noção de adequação, um dos parâmetros que integram o conceito de competência comunicativa faz parte do rol de conhecimentos sociolinguísticos que a professora possui e articula em suas aulas, inclusive, para a abordagem dos gêneros digitais.

Na turma da 3ª série, observamos maiores dificuldades em relacionar as práticas sociais de oralidade e de letramento dos alunos com as atividades realizadas em sala de aula. Em uma atividade de leitura e interpretação, por exemplo, os textos selecionados tratavam de temas como “escravização, vacinação, desigualdade feminina”, entretanto a abordagem dessas temáticas não foi relacionada às vivências dos alunos ou ao que eles sabiam a respeito. A aula estava centrada na identificação do “tema” de cada texto, pois era uma das habilidades que seriam cobradas nas questões das avaliações externas, como as das provas do SAEPI. Além dessas provas, há também um enfoque bem específico nas aulas sobre as questões das provas do ENEM e do SAEB.

Nos eventos observados, tanto na turma de 1ª série quanto na turma de 3ª série, verificamos o quanto é importante para as professoras que os alunos obtenham um bom resultado nas avaliações externas, certamente por serem bastante cobradas pela escola e pela comunidade. Em uma aula expositiva sobre a linguagem digital, por exemplo, a professora (P1) ressaltou que esse conteúdo deveria ser estudado porque cairia no ENEM: “Por que estudamos linguagem digital? Porque a linguagem digital também cai no ENEM” (P1).

Vejamos os trechos de um evento de fala da turma da 3ª série, em que a P2 faz a correção de questões de revisão para a prova do SAEPI:

P2: As questões que vão estar lá é isso aí que vai tá lá na prova, tá bom. Na próxima semana, então, é só prestar atenção, nós fizemos essas questões, vocês responderam essas questões e lá vai estar da mesma forma, não vai ser nada diferente, tá certo? Então, vamos lá, eu quero que alguém leia aí essa 5ª questão.

A: Posso ler, professora.

P2: Pode ler. Leia. (A lê o texto em voz alta para a turma).

A: (Ao final da leitura, a aluna lê também o enunciado da questão).

P2: Podemos constatar que o texto tem como tema? Olha, presta atenção! Olha, vai ter várias questões perguntando sobre o tema.

Nesse evento comunicativo, a professora chama a atenção dos alunos repetidas vezes para o que vai ser contemplado na prova. As avaliações externas são sempre lembradas pelas professoras durante a exposição de um assunto, ressaltando o que é mais cobrado e o que é menos cobrado no ENEM, por exemplo. Essa preocupação com as avaliações externas pode levar os professores a dar preferência a questões modelares presentes nas provas, as quais são todas objetivas e com gabarito, deixando de explorar outros aspectos importantes de um texto, abordando apenas aquilo que é especificado nas questões, como podemos ver em outro trecho do mesmo evento:

P2: [...] Então, baseado nisso aí, verifique aí, né, o tema, verifique o tema, o título, então baseado na leitura, na verificação do título, agora, vamos marcar a questão, qual seria a questão aí? Podemos constatar que o texto tem como tema? Qual seria o tema?

A: Letra b.

A: É a história dele, né? Letra b.

P2: Ok, mas por que que vocês identificaram aí “A história de João Cândido”, letra b, seria o tema? O que foi que representou? Aí nós vimos aí a história dele, nós vimos aí falando sobre a escravização, né, nós vimos aí muitos aspectos aí, pormenores, falando sobre ele... O que foi que te indicou que é a letra b? O que foi que fez isso? Te indicar que não era sobre a abolição da escravatura, que não era a liderança, mas sim a história de João Cândido? O que foi que fez isso? Você descobrir que é a letra b?

A: Porque é tipo uma trajetória, né? Tem essas questão da escravidão no meio, só que ele tá passando por esses fatos aí, aí conta toda a história dele, a trajetória dele durante esses temas...

P2: Exatamente. Então você leu lá o título, quando você leu esse título, se ele fala sobre o tema, então você já presenciou, né, o título, então você leu todo o título, primeiramente, e aí foi lendo o texto, então baseado no título, você tirou, identificou que o tema é sim a história, né, a história dele, a história de João Cândido, conhecido como Almirante Negro. Tá entendido aí? Tem dúvida alguém?

No evento em análise, verificamos que a professora poderia ter explorado outros aspectos dos textos lidos pelos alunos, além do “tema”, que era o foco das questões. Questões relacionadas ao gênero ao qual o texto pertence, tais como identificar e discutir o próprio gênero textual ou discursivo, o suporte onde o texto foi publicado, o evento deflagrador, o propósito comunicativo do gênero, o estilo e a construção composicional, são exemplos de aspectos que poderiam ter sido discutidos com os alunos, inclusive, para favorecer a identificação e a

compreensão do “tema”. Além disso, é sempre possível e necessário relacionar esses temas a fatos e acontecimentos da realidade conhecida ou vivenciada pelos alunos.

Discutir o gênero a que pertence o texto e suas características particulares materializadas nos textos historicamente construídos possibilitaria a compreensão mais ampliada de que há temas recorrentes nos textos de um determinado gênero e a de que nem todos os textos são produzidos a partir de um “tema”, pois isso dependerá do gênero ao qual ele pertence. Como destaca Alves-Filho (2011, p. 75), uma notícia, por exemplo, não se escreve a partir de um tema, “mas motivada por um fato ocorrido efetivamente e que, inclusive, pode estar relacionado a vários outros temas”. Os textos abordados nas questões eram recortes de “artigos” e/ou “notícias jornalísticas”, os quais, por fazerem parte de gêneros diferentes, deveriam receber um tratamento diferente, pois “a variedade dos gêneros clama por variedade de abordagem nas atividades de análise, de leitura e de escrita dos textos.” (ALVES-FILHO, 2011, p. 75).

Sabemos a importância do ENEM para os alunos e para suas famílias, pois esse exame não apenas avalia o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, funcionando também como mecanismo de seleção dos alunos para o ingresso no ensino superior. Por outro lado, precisamos estar conscientes de que as avaliações externas não podem “de certa forma” ditar as regras do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a seleção dos conteúdos e dos objetos de aprendizagem. Isso porque o ensino de língua portuguesa precisa ter objetivos bem mais amplos do que preparar os alunos para se sobressair em essas avaliações.

Nos eventos de fala ocorridos na turma de 3ª série, em aulas cujo objetivo era a leitura e a interpretação de textos, constatamos a carência de uma análise mais aprofundada dos textos, visando-se apenas dar conta de aspectos mais específicos cobrados nas avaliações externas, o que reforça a constatação de Bunzen (2020), ao se referir às dificuldades de implantação da BNCC, com destaque para a pouca autonomia dos docentes frente às avaliações externas e às exigências cada vez maiores das secretarias de educação municipais e estaduais.

Ainda em relação ao evento em análise, percebemos que a professora era incisiva ao enfatizar que os alunos deveriam sempre observar o título para identificar o “tema”, como podemos verificar no trecho:

P2: [...] O que foi que eu falei pra vocês? Pra descobrir qual foi o tema, aí nós temos especificando várias coisas aí sobre o tema... O tema, pra você descobrir qual é o tema, a primeira coisa que você tem que fazer é :: o que foi que eu disse na aula passada? É voltar a ler uma informação principal, que é o que? O título, né? O título....

Ressaltamos a insistência da professora na instrução de que o mais importante para saber identificar o “tema” do texto lido é recorrer ao título, como se fosse uma “receita de bolo”.

Essas instruções têm sido cada vez mais comuns inclusive nas aulas de redação e podem levar os alunos a produzirem um texto como se estivessem preenchendo um formulário. No caso da leitura e da interpretação, pode fazê-los acreditar que, apenas lendo o título, irão conseguir identificar o “tema”, quando na verdade é preciso uma análise global do texto. Ao final do evento em análise, a professora ressaltou que os alunos deveriam voltar ao título se tivessem dúvidas em relação ao tema, ou seja, que era preciso ler o texto todo, mas em caso de dúvidas, o título é que iria ajudá-los a identificar o tema.

Ressaltamos que uma visão instrucional de ensino em detrimento de uma visão crítica diminui a possibilidade de se ampliar a compreensão leitora dos alunos e de torná-los mais produtivos em relação às atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos. A esse respeito, Antunes (2010) propõe que a dimensão global do texto deve ser o primeiro e mais relevante foco de análise, pois essa dimensão, representa o eixo de sua coerência. Para a autora, essa dimensão envolve não somente o tema ou a ideia central, mas também “o universo de referência - real ou fictício [...], seu campo discursivo de origem ou de circulação [...], sua função comunicativa predominante” (ANTUNES, 2010, p. 56), dentre outros aspectos.

Embora compreendamos que as questões propostas nesse evento trazem um recorte sobre o que está sendo explorado nos textos, consideramos que é preciso discutir e compreender o texto como um todo, uma vez que qualquer análise textual deve ser feita em função do sentido, pois o objetivo maior é compreender o que é dito, como é dito, quando, para que e para quem. Proporcionar essas reflexões e discussões aos alunos é indispensável ao desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo maior do ensino de língua.

Ainda em relação ao trabalho com os gêneros, verificamos que as atividades de produção textual escrita são as mais enfatizadas na sala de aula, enquanto as de oralidade são realizadas quase que exclusivamente durante o desenvolvimento das atividades escritas. As propostas de produção textual normalmente seguem o modelo da prova de redação do ENEM, com textos motivadores e modelares. Especialmente na 3ª série, o gênero predominantemente produzido pelos alunos ao longo do ano foi o gênero “redação escolar”.

Sabemos que os gêneros não se manifestam isoladamente, ou seja, a escrita de um texto pertencente a um gênero implica considerar outros gêneros nesse processo. Por exemplo, os textos motivadores muitas vezes são textos jornalísticos (notícias ou reportagens), propagandas, charges, dentre outros, os quais deveriam ser analisados nas propostas de produção textual, a fim de levar os alunos a observarem que, para construir um texto argumentativo, consideramos informações presentes em textos de diferentes gêneros, os quais têm uma função comunicativa, um leitor específico, uma construção composicional, uma linguagem diferente da que eles irão

usar na redação. Enfim, o trabalho de produção textual poderia ser enriquecido se outros gêneros fossem considerados e comparados com o gênero “redação escolar”.

Observamos poucas ocorrências de propostas de produção de gêneros orais, com uma abordagem planejada e sistemática desses gêneros, possivelmente, porque essa modalidade de uso da língua não é cobrada dos alunos nas avaliações externas, como foi evidenciado em uma das entrevistas pela P1. Verificamos um único evento na turma de 3ª série, em que a P2 propôs a produção de um gênero oral, a realização de um seminário. Na ocasião, ela solicitou aos alunos que se organizassem em grupos para apresentarem uma pesquisa sobre a vida e a obra de autores do Modernismo. Alguns grupos conseguiram êxito na apresentação, como ela mesma comentou conosco (explicaram, leram, comentaram, discutiram), porém, na apresentação de outro grupo, a qual assistimos, os alunos apenas leram os slides, sem nenhum comentário ou informação a mais sobre a pesquisa.

Enfatizamos que, a fim de a produção oral se tornar uma atividade produtiva, é necessário que seja mais frequente e ainda que tão importante quanto propor a produção de um gênero oral é orientá-los bem sobre o planejamento e a organização da atividade. Os alunos precisam compreender o gênero, como ele funciona, qual seu propósito comunicativo e qual o papel dos interlocutores, de modo que possam produzir um discurso adequado ou que, pelo menos, falem adequadamente durante uma exposição como o seminário. Apesar de Clécio Bunzen, em entrevista para Aguiar e Santos (2019, p. 366) explicar que “trabalhar com oralidade não é apenas fazer com que os (as) estudantes falem, mas planejar ações didáticas para que os (as) estudantes reflitam sobre algo que já fazem o tempo todo em vários espaços sociais”, compreendemos que essas falas são o primeiro passo para o desenvolvimento de uma oralidade mais competente, o que exige ações sistemáticas e planejadas.

Ainda sobre essa prática de oralidade, ficou evidenciado que há situações em que a proposta de um texto escrito pode suscitar a produção de um gênero oral, como verificamos em um evento na turma da 3ª série, quando a professora orientou os alunos sobre a produção escrita para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Conforme ela justificou, “eles devem participar porque gostam de escrever, escrevem bem e têm a oportunidade de participar, escrevendo sobre o lugar onde vivem, a respeito de uma questão polêmica” (P2). Ao orientá-los sobre o que seria uma questão polêmica e sobre como escrever um “artigo de opinião”, ela apresentou alguns temas considerados polêmicos:

P2: [...] Por exemplo, olha uma questão polêmica aqui: “A polícia tem o direito de tirar a vida de um criminoso?” E aí o que que vocês acham?

A: Sim, se for em autodefesa, pode ser...

P2: Olha o que que a G diz. Presta atenção! A G ela diz que sim. Por que que ela diz que sim? Se for em autodefesa, ou então eu vou dizer aqui que a polícia esteja no seu estrito dever legal, porque ela está no seu exercício. [...] Isso é a lei que diz, não sou obrigada a concordar com a lei. Ninguém é obrigado a concordar...eu posso ter minha opinião diferenciada da lei, então, o que que a lei diz? A professora lê o trecho da lei [...].

P2: Isso é a lei, eu não sou obrigada a concordar com ela, mas a lei diz isso que é o que a G diz para a defesa. Ok. Todo mundo concorda com a G? A polícia tem o direito de tirar a vida de um criminoso?

A: Rapaz, professora, eu concordo. A partir do momento que o indivíduo oferece risco tanto ao policial quanto ao restante do pessoal, a sociedade ali em volta, eu acredito que sim...

A: Mas, professora, a G trabalhou numa situação hipotética, tipo:::: é :::: como é que eu posso dizer? Tem outras paradas para analisar, como, por exemplo, tem gente que a polícia tem o cara detido, mas mata mesmo assim. A G ela deu uma situação de o policial se defendeu, mas tem outras situações onde é excesso de poder, sabe...

A: Pois é, foi o que eu falei, quando o indivíduo oferece risco, cara armado que tá ali na rua que tá podendo trocar tiro ali, essa questão. Pode atirar em qualquer um ali ao redor, a qualquer momento ali...

P2: J, A G falou aí no estrito dever legal, mas alguém disse assim: se naquele momento a pessoa não está oferecendo risco à vida de ninguém, a polícia pode tirar a vida do criminoso?

A: Aí eu já não concordo.

P2: Pois tá bom, em relação a um caso que aconteceu bem recente aqui no Brasil, o caso do Lázaro Barbosa. A polícia matou o Lázaro no estrito dever legal. E aí a polícia poderia eliminar o criminoso?

Nesse evento de fala, os alunos participaram ativamente das discussões: queriam falar, queriam opinar, pois gostaram da temática que estava sendo abordada. O assunto da conversa facilitou a exposição de fatos que são constantemente abordados pela mídia e, como vimos, foi devidamente relacionado pela professora a um caso amplamente divulgado em 2021 (caso Lázaro Barbosa). Isso torna o conteúdo da discussão significativo para eles, pois faz parte de suas vivências, de suas rotinas sociodiscursivas. Identificamos, nas falas dos alunos, marcas linguísticas próprias da oralidade informal (“tá podendo”, “tem outras paradas”, “o cara” etc.), a partir das quais a professora poderia levá-los a ampliar o repertório linguístico, caso sugerisse que organizassem um debate, por exemplo. Assim, ela trabalharia um gênero oral em que os alunos teriam também oportunidade de defender seus pontos de vista, só que planejando melhor quem seria a favor de uma determinada questão polêmica e quem seria contra. Orientando-os sobre as características do gênero, sobre as estratégias de organização do texto falado, sobre o emprego de marcadores conversacionais e sobre o monitoramento da linguagem que tal contexto comunicativo exige, a professora estaria possibilitando ainda mais a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Diante do que observamos a respeito da interação que se desenvolve em sala de aula, especialmente no contexto de pandemia, foi de extrema relevância a sensibilidade demonstrada pelas professoras em relação ao momento vivenciado, fosse no sentido de perguntar como os

alunos estavam enfrentando a doença ou se havia algum familiar com o vírus, orientando-os sobre como deveriam se proteger, fosse no sentido de procurar ouvir os alunos sobre suas impressões a respeito da forma como as aulas estavam se desenvolvendo. Em uma de suas aulas, P1 demonstrou essa preocupação, querendo ouvir a opinião deles sobre as aulas nas plataformas virtuais: “Agora eu quero ouvir vocês. O que vocês acharam da aula? Vocês acham que devemos continuar assim?”. Após essas perguntas, um dos alunos comentou que assim era bem melhor, pois, com a professora explicando o conteúdo na plataforma, era bem mais fácil de entender. Após os depoimentos dos alunos, a P1 assegurou-lhes que faria aulas *on-line* todas as quintas-feiras.

A professora demonstra saber ouvir a turma, não ser autoritária, nem tomar as decisões sobre o processo de ensino aprendizagem sozinha, ficando evidente a sua preocupação em acatar sugestões dos alunos para que eles se envolvessem mais no processo e se tornassem corresponsáveis pelo desenvolvimento das aulas. Isso também favorece um clima de confiança em sala de aula, criando uma atmosfera em que os alunos se sentem mais ativos e participativos. A decisão de fazer aulas *on-line* uma vez na semana é um exemplo da postura democrática e participativa que a P1 assume nas aulas.

Diante dos eventos observados e das conversas com as professoras, verificamos que no formato de aulas *on-line*, as discussões não avançam o quanto poderiam, dando a impressão de que as docentes têm muito mais a dizer, mas correm contra o tempo, o que as leva a usar estruturas linguísticas curtas, explicar de forma resumida os conteúdos, acelerar nas correções das atividades objetivas, muitas vezes apenas perguntando qual a resposta correta sem discutir porque as outras alternativas não atendem ao que foi solicitado. Quando as aulas presenciais iniciaram, constatamos que as estratégias utilizadas para conseguir o envolvimento e a participação dos alunos foram bem mais efetivas, visto que as professoras tinham mais tempo para conduzir e promover as discussões sobre os diversos temas abordados, especialmente nas aulas de leitura, interpretação e produção de textos.

5.4 Categoria 3 – O tratamento da variação linguística e do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa

Esta seção tem por objetivo analisar e interpretar, nos eventos de fala observados nas turmas de 1ª e de 3ª série, qual o tratamento dado à variação linguística e aos fenômenos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Dessa forma, buscamos analisar como se dá a aplicação dos saberes (sócio)linguísticos docentes em sala de aula, ou seja, como diferentes estratégias, posturas, concepções e práticas pedagógicas se manifestam no contexto

do Ensino Médio, em eventos em que a variação linguística e a abordagem gramatical são focalizadas de forma mais expressiva, posto que tais aspectos ainda impõem desafios constantes ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, pois, como já afirmamos anteriormente, as decisões sobre como abordar esses fenômenos e sobre como lidar com questões relacionadas à variação em sala de aula ainda estão fortemente atreladas a razões históricas e culturais que levam alguns docentes a trabalhar em uma perspectiva conservadora, privilegiando a gramática normativa no ensino de português. Ao delimitar essa categoria de análise e de interpretação, consideramos os questionamentos apresentados nas páginas 116 e 117 desta tese.

Nossa preocupação com essas questões, conforme já justificamos, parte da compreensão de que a utilização de estratégias e de atitudes menos prescritivas em relação aos fatos linguísticos e menos preconceituosas em relação aos usos linguísticos dos falantes, por parte dos professores, podem levar os alunos a desenvolver uma consciência crítica tanto em relação à gramática de sua língua quanto ao lugar apropriado às variedades linguísticas no processo comunicativo. Sabemos que tais estratégias e atitudes, como vimos ao longo deste texto, dependem da concepção de língua que têm os professores e da compreensão do que seja ensiná-la e, conseqüentemente, do que seja ensinar a gramática de uma língua. Nesse sentido, tanto nas aulas quanto nas entrevistas com as docentes, buscamos compreender como o fenômeno da variação linguística é tratado nas aulas de Língua Portuguesa, conforme descrevemos na seção de análise das entrevistas.

Nos eventos analisados, a variação linguística foi abordada a partir das orientações e das atividades propostas pelo livro didático, nas quais é recorrente tratar o tema como objeto de ensino ou abordá-lo somente em relação às diferenças entre oralidade e escrita, ou ainda na perspectiva da variação geográfica, como descrevemos a seguir. Dizemos que a forma de abordagem desse fenômeno em sala de aula é superficial, porque toma por base, quase sempre, o livro didático. Como afirma Faraco (2015), na maioria desses materiais, o tema tem sido tratado de forma muito limitada e de modo insuficiente para combater o preconceito linguístico e a violência simbólica.

Corroboramos a visão do autor de que, para tratar da variação de forma mais aprofundada, seria necessário levar os alunos a conhecerem um pouco da história do português brasileiro, das mais de 200 línguas que são faladas aqui e da relação dessa diversidade com o processo de formação histórica e cultural do nosso povo. Levar os alunos a refletirem sobre essa relação lhes possibilitaria compreender melhor as razões de tamanha variação e, conseqüentemente, a tomarem consciência de que é preciso respeitar as diferentes manifestações linguísticas. Todavia verificamos que, nem mesmo quando a variação linguística

é trabalhada como objeto de ensino, esse processo histórico é abordado com o devido aprofundamento, já que estamos tratando do nível médio de ensino, talvez porque o próprio livro didático nem sequer mencione o assunto na unidade em que trata das variedades linguísticas.

Em um dos eventos de fala observados na turma de 1ª série, ao abordar o conteúdo “variedades linguísticas”, a professora justificou que também se tratava de um dos conteúdos mais cobrados no ENEM e, para reforçar a importância, ela disse: “tanto é que lá no 3º ano a professora, quando é possível, ela faz mais uma revisão desse assunto...” (P1). Em seguida, apresentou aos alunos slides com figuras de produtos típicos do Piauí (“carne de sol” e “bolo de sal”), para explicar que esses produtos têm outros nomes em outras regiões, tratando da variação geográfica ou regional. Nesse ponto, ela destacou que a nossa língua varia bastante em decorrência da extensão territorial do país e que as pessoas vivem em ambientes muito diferentes, conforme segue:

P1: [...] Como o nosso país, gente, é muito grande, com estados grandes, com gente vivendo no litoral, na floresta, na zona rural, na roça, é natural que a língua sofra variações. A língua, ela é viva, ela vai mudando de acordo com seus falantes, nós estamos fazendo alterações na língua o tempo todo, mais rapidamente na língua oral e mais lentamente na língua escrita. Se todos os falantes aceitam essa variação e essa mudança, a gente vai fazendo, e isso faz com que a língua seja viva. Do ponto de vista linguístico, não existe uma variação melhor ou mais correta que outra. Claro que nós, estudantes do ensino médio, estamos sempre procurando melhorar, né, a norma padrão, a norma culta, porque é ela que faz com que a gente ascenda, cresça socialmente, no nosso meio de trabalho, mas isso também é necessário, nós conhecermos as outras variações, já pensou um médico, um enfermeiro que só conhece a norma-padrão, que não conhece as outras variações, fica difícil atender uma pessoa que não conhece a norma-padrão.[...]. Pra eu ser um falante competente da língua, eu preciso dominar as variações e dominar a norma-padrão, porque dependendo do interlocutor, eu vou me adequar, é isso que é importante, você se adequar a quem você fala, ao seu propósito comunicativo, a onde você está [...]

Nessa fala da professora, mais uma vez se manifestam algumas confusões terminológicas entre os termos “norma culta” e “norma-padrão”, entretanto ela demonstra conhecimento de alguns conceitos sociolinguísticos importantes, tais como a noção de relativismo cultural, de variação linguística como inerente a qualquer língua, de adequação da produção linguística e de como ser um falante competente. Além desses conceitos, a noção de preconceito linguístico foi abordada pela professora, que procurou conscientizar os alunos sobre como agir em situações em que eles presenciassem alguém usando uma forma linguística diferente da que usam (uma variante descontínua, por exemplo). Nesse evento, uma das alunas se manifestou, lembrando o que uma professora havia orientado sobre a questão:

P1: [...] É muito chato a gente menosprezar, ridicularizar o outro porque ele não falou como a gente queria ouvir. Essa pessoa muitas vezes não teve oportunidade de estudar, hoje tem. A maioria das pessoas tem acesso à escola, mas antes, há 50 anos atrás, não tinha, a pessoa morava em zona rural e não tinha acesso, não tinha ônibus, não tinha escola, não tinha acesso, nem escola suficiente tinha, hoje é um direito dos adolescentes, na lei de nosso país. Então, essas pessoas sofrem preconceitos das pessoas que têm estudo que têm conhecimento e ridicularizam a outra por não ter. E aí? Como é que a gente faz, então, quando a gente a escuta alguém falar que não é o português correto? Você pode repetir a palavra para que ela escute, não precisa dizer que ela está falando daquele jeito [...], mas, quando a gente corrige em público no sentido de desprezar de diminuir, isso não pode mais acontecer...

A: Professora, um tempo na escola uma professora tinha dito que falar aquela língua mais das pessoas que moram no interior, ela disse não pra mim, mas para a turma inteira, que aquela língua era totalmente errada, e isso aí eu levei, digo, mas eu acho que não é errado. Depois de um tempo eu descobri que não era errado, que era a cultura linguística, que isso era um erro muito grande, isso que ela falou e, nessa turma, tinha muita criança, muitos adolescentes que eram do interior e eu senti que eles sentiram assim um pouco magoados. Foi muito errado, ela é uma professora formada e ter feito isso.

P1: Ela talvez não tivesse o conhecimento de variação linguística.

A: Ou talvez não tenha conhecimento pra falar. Mas o intuito da língua não é se comunicar? Independente do jeito que a pessoa fala, se ela tá se comunicando, não tá errado...

P1: É, não adianta eu falar lindo e bonito e ninguém não entender, não é?

A: Se a pessoa chega com palavra rebuscada é igual um analfabeto que não sabe ler...

P1: Se você for falar com uma pessoa e só falar a língua rebuscada e ela não entender, a comunicação não vai acontecer. É isso que a gente tem que colocar, dependendo do nosso falante e de nossa intenção, adequar nossa forma de falar ou então entender a forma como ele fala e conseguir comunicação, o principal objetivo é comunicar. Mas não tô dizendo que é pra você a partir de hoje dizer “nós vai”, não. Você já sabe a forma, você vai dizer a forma como você fala, a expressão que você sabe, mas você vai entender e compreender o outro [...]

P1: Hoje em dia não é porque a pessoa mora na zona rural que ela não é escolarizada, mas assim, eu, por exemplo, eu convivi com meus pais, que têm pouca escolaridade, minha mãe só tinha até o ensino fundamental menor, então, eu convivi muito tempo com pessoas que não tinham escolaridade, então eu não posso negar o meu português materno, vez por outra ele escapa aqui, ele escorrega, é pra eu ficar com vergonha? Não. É pra eu tentar melhorar minha forma de falar? Sim. Eu sempre tô tentando aprender mais e mais o português culto, mas, quando eu uso uma expressão lá do português materno, local da minha infância, eu não preciso me envergonhar por isso, ali diz, fala sobre mim, eu usei aquele português por muito tempo, não quer dizer que eu vou falar sempre, mas eu tô dizendo que é pra vocês entenderem que, se você conviveu por muito tempo com pessoas de pouca escolaridade, que não dominaram o português culto, você herda, está em você, isso é um processo demorado pra gente deixar de usar, muitas vezes a gente nem quer deixar, a gente quer usar aquelas expressões que a gente aprendeu. O português materno é um português gostoso, que a gente fala sem se preocupar, o português culto, muitas vezes quando a gente vai falar, a gente tem uma preocupação, um medo, será se eu tô falando direito? Será se eu tô falando o tal de errado? Porque na língua vamos tirar esse negócio de certo e errado, vamos dizer adequado e inadequado, tem algumas situações que eu tenho que adequar o meu português porque aquela forma de falar não é adequada...

As discussões promovidas pela docente fizeram com que uma das alunas revelasse que já havia sofrido discriminação pela própria professora de sua turma anos atrás, pois, ainda que o comentário não tenha sido diretamente sobre sua fala, foi sobre a comunidade de fala da qual

ela fazia parte. Para explicar aos alunos que eles não precisam ter vergonha da forma como falam e mostrar que a nossa língua diz muito de quem nós somos, de nossas origens, a professora utiliza sua própria história como exemplo. Apresenta sua origem rural e diz que, vez por outra, essa origem se manifesta na sua forma de falar, mas que não sente vergonha disso, buscando adequar sua linguagem às exigências sociais dos eventos comunicativos dos quais participa. Esse exemplo contribui para amenizar o preconceito linguístico e as crenças, muitas vezes reforçadas pela escola, de que a variedade que eles utilizam é “feia” e “errada”, como relatou a aluna ao lembrar de um episódio vivenciado em sala de aula. O episódio relatado pela aluna reforça a nossa percepção de que, mesmo sendo um tema bastante discutido, essas questões merecem uma abordagem sensível que considere a origem social dos alunos. Esses conceitos são imprescindíveis ao professor de Língua Portuguesa, pois valorizam as condições de produção da fala e consideram as dimensões sociais nos estudos de linguagem, como afirma Bortoni-Ricardo (2017).

Ainda sobre variedades linguísticas, em outro evento na turma da 1ª série, a professora utilizou uma atividade do livro didático, a qual consiste em questões interpretativas e discursivas sobre a canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas, “Vozes da seca”. Nas questões, observamos a intenção de levar os alunos a perceberem a evolução histórica de palavras da nossa língua, como *vossa mercê* > *vosmicê* > *mercê* > *você*, e de levá-los a comparar expressões de tratamento usadas no texto (*seu dotô*, *vosmicê* e *mercê*) com expressões usadas por eles, atualmente. Tais questões requeriam da professora uma explicação sobre as mudanças pelas quais passam a língua ao longo do tempo e da interferência de diversos elementos, os quais foram abordados em diálogos, atividades e aulas expositivas.

Na referida atividade, uma das questões tratava de concordância verbal, buscando levar os alunos a perceberem a concordância entre o sujeito e o verbo em expressões retiradas do texto, das quais apenas uma trazia a regra de concordância em conformidade com o que prescreve a gramática normativa. A intenção era que os alunos percebessem que não há uma regra comum para a concordância em todas as expressões, de modo que eles poderiam comparar as expressões, identificando qual delas mais se aproxima de uma das variedades usadas pelos falantes cultos. Assim, poderiam perceber, com a mediação e o auxílio da professora, que se trata de uma regra variável, elaborando uma sistematização da regra geral de concordância verbal. No entanto, nessa questão, apenas foi explorado pela professora o item “a”, o qual pedia que os alunos reescrevessem as orações de acordo com as regras da “norma-padrão escrita”.

Nesse evento, ficou evidenciado que levar os alunos a escrever as expressões de acordo com o que prescreve a “norma-padrão” era mais relevante para a professora do que proporcionar

um conhecimento de regra variável, o que nos leva a concluir mais uma vez que o tema da variação não é compreendido em sua totalidade, pois não é devidamente relacionado aos temas gramaticais. Parecer haver uma lacuna na área de formação do professor de língua no que diz respeito à relação entre o conceito de variação como algo inerente e próprio a toda e qualquer língua e a forma como deve ser abordado ao se tratar dos aspectos textuais e gramaticais.

Nas questões propostas e discutidas em sala de aula, verificamos que os textos sempre utilizam as falas do homem nordestino, o sertanejo, para fazer referência às questões de variação, como se somente nessas falas houvesse a presença de regras variáveis. Vejamos um trecho do evento de correção da atividade em que a professora leu as questões, solicitando que os alunos respondessem:

P1: Então, vamos pra 7ª questão, mas se tiverem alguma divergência pode dizer. (Lê a questão) “Observe estas ocorrências: os nordestino, os rio, os juru. Elas exemplificam uma regra própria da fala de algumas variedades do português brasileiro. Qual é essa regra?” Alguns brasileiros falam “os nordestino”, como é que a gente explicaria essa regra? “Os” tá em quê? Singular ou plural?

A: Plural

P1: Plural, né!

P1: Nordestino?

A: Singular

P1: Como é que a gente tenta explicar essa regra? Com a marcação de quê? (Os alunos ficam em silêncio). Ninguém quer explicar?

A: Os artigos ficam no plural, os substantivos ficam no singular.

P1: Isso! É verdade, né? Alguns falantes da língua portuguesa no Brasil falam assim, com a marcação apenas no primeiro elemento

A: Sim

P1: Quando a expressão é formada por artigo mais substantivo, marca só o primeiro elemento, só o artigo que vai pro plural, o outro fica no singular. Então, é isso aí.

P1: (continua a leitura) “Levante hipóteses: Em *juru*, o que explica a troca do *o* pelo *u* na segunda sílaba da palavra?

A: O sotaque nordestino

P1: Isso, a pronúncia, né? O sotaque, a forma de falar.... realmente as pessoas não falam o [ó], jur[ó], é jur[u], em vez de falar menino[ó], falam menino[u]. Então, é a questão da pronúncia.

Na questão apresentada acima, os exemplos “os nordestino”, “os rio”, “os juru”, presentes no texto, em que o plural é marcado apenas no determinante, podem ser observados na fala de qualquer brasileiro, dependendo da situação de comunicação, do gênero, da modalidade, ou seja, não podem ser apresentados como uma regra presente somente na fala do nordestino. Em questões como essas, é necessário enfatizar que concordância nominal também é uma regra variável, sendo que, a depender da situação comunicativa, dos interlocutores, do gênero, da modalidade, até mesmo pessoas escolarizadas marcam apenas o artigo com a forma plural. Daí a importância de o professor não só apropriar-se dos conhecimentos

sociolinguísticos, mas também de assumir uma postura compreensiva e crítica em relação a sua abordagem, fazendo a articulação necessária em sala de aula.

Conforme anunciou a professora da 1ª série, a professora da 3ª série também abordou o tema da variação como objeto de ensino, conforme justificou: “olhe, esse não é um conteúdo do 3º ano, é um conteúdo do 1º, mas, como o ENEM sempre cobra esse conteúdo, eu decidi fazer essa revisão” (P2). A atividade consistiu na leitura de textos pelos alunos e na identificação dos tipos de variação linguística predominante nos textos (variação histórica, variação diatópica, variação etária, social etc.). A predominância da abordagem ficou restrita aos comentários a respeito dos fatores de natureza externa ao sistema linguístico que podem motivar a variação, faltando um aprofundamento sobre a valoração social de determinadas variedades em detrimento de outras. Verificamos que, além do livro didático, a professora usa as questões do ENEM como modelos para as atividades propostas.

Em nenhuma questão foi abordado o processo histórico de constituição do português brasileiro, nem houve menção ao número de línguas faladas em nosso país, portanto não se fez uma reflexão sobre a relação entre a variação linguística do português brasileiro e o processo de formação histórica e cultural do nosso povo. Ressaltamos que questões sobre a variação social poderiam ter sido discutidas de forma mais aprofundada, levando os alunos a desenvolverem uma consciência crítica quanto à variação e as desigualdades sociais que ela reflete, uma vez que, no nível médio, os alunos precisam ter consciência de que as variações resultam dessas desigualdades.

Em um evento de fala na turma da 3ª série, observamos que a variação é alvo de uma valoração bastante negativa por parte dos alunos, que não a veem como natural, indicadora da cultura das comunidades. Isso pode ser reflexo das características do processo interacional a que foram expostos ao longo de sua escolaridade, baseado na cultura do “erro”. No evento em questão, os alunos deveriam apresentar oralmente trechos de obras regionalistas (poesia e/ou prosa) para explicar a linguagem, a temática e a religiosidade presentes na obra. Uma das alunas usou o trecho de *Vidas Secas*, como exemplo da linguagem utilizada pelo autor:

A: [...] E por fim a gente vai falar um pouco a respeito da linguagem: “Sinhá Vitória apumou o espinhaço e agitou o abano”. Aí a gente vê alguns aspectos importantes na questão da linguagem, dos vícios da fala e da questão da região, de algumas expressões regionalistas.

A aluna selecionou e leu o trecho para a turma, depois comentou que nele é possível verificar os “vícios da fala”, expressão que, em seguida, substitui por “expressões

regionalistas”, ou seja, ela demonstra compreender que expressões próprias de um grupo social são consideradas “vícios de fala”. A professora não se manifestou a respeito, prosseguindo com o anúncio do próximo grupo a se apresentar. Compreendemos a necessidade de explicar aos alunos que regionalismos não são vícios de fala e que tratá-los dessa forma pode revelar preconceitos contra a fala de grupos sociais e de pessoas de uma determinada região. Aquela seria então uma excelente oportunidade para a professora relacionar o ambiente retratado na obra e as características dos personagens ao léxico regional usado pelo escritor, levando os alunos a entenderem que os usos da língua são adequados às condições socioculturais dos falantes e às condições de produção do texto (oral ou escrito).

Nesse evento, a professora deixou de esclarecer que a variação reflete a histórica desigualdade social de nosso país, em cuja realidade sociolinguística há um *continuum* quanto à realização das marcas que caracteriza a distribuição das variedades brasileiras, das mais rurais e populares às mais urbanas e cultas. Embora a professora tenha evidenciado, nas entrevistas, ter consciência de que as regras variáveis estão presentes na fala de qualquer brasileiro, percebemos uma compreensão de língua ainda muito presa ao que é apresentado pelas prescrições da gramática normativa e às construções linguísticas que esses instrumentos trazem como modelos.

Da mesma forma que observamos nítidas diferenças nos processos interacionais que se desenvolvem nas turmas, também verificamos formas diferentes de abordagem dos aspectos textuais e gramaticais. Conforme ficou evidenciado nas entrevistas, para a professora da 1ª série, “a gramática aparece junto no texto” (P1, 2021), por isso sua preocupação maior durante as aulas é com os processos de leitura, de interpretação e de produção de textos, verbais ou não verbais, ou seja, os aspectos gramaticais não são o foco de suas aulas, como ela mesma explicitou. Essa perspectiva pode facilitar a realização de um ensino de português pautado na reflexão sobre as várias possibilidades expressivas que a língua oferece.

Vejamos um trecho de um evento de fala ocorrido na turma da 1ª série em que a professora aborda os elementos da comunicação, levando os alunos a perceberem, em tirinhas, histórias em quadrinhos e trechos de conversas, como o contexto, os interlocutores e sua intenção, as ideias implícitas e até mesmo a entonação que o falante dá a uma expressão podem provocar diferentes interpretações:

P1: [...] Agora vamos interpretar essa frase como é que você interpreta essa frase: “**Eu não disse** que ele roubou o dinheiro”. Observe a expressão “**eu não disse**”, olha pra essa marca da língua portuguesa “eu não disse”, o que você entende sobre isso? (A professora enfatiza na pronúncia a expressão “eu não disse”, que aparece negritada no slide).

A: Ele tá falando que não falou algo.

P1: Isso. Ele não disse, mas alguém...?

A: Alguém roubou

A. Tem dois sentidos: primeiro que ele fala assim no sentido “ele não disse que o outro roubou o dinheiro”, mas ele pode ter roubado o dinheiro.

P1: Isso, só que quem disse não foi ele, isso, mas alguém disse, só que não foi ele.

P1: E agora? Vamos olhar pra essa outra marca linguística: Eu não disse que **ele** roubou o dinheiro.

A: Então, agora ele tá querendo dizer que não foi a pessoa que roubou o dinheiro, pode ter sido outra.

P1: Isso! Muito bem! Ouvi uma vozinha atrás falando a mesma coisa, fale.

A: É que ele falou que alguém tinha roubado o dinheiro, mas não que tinha sido aquela pessoa.

P1: Olha como é interessante, na hora que a gente vai analisar o texto, observar as marcas da língua portuguesa, as pistas, ele vai dizendo pra gente pra poder a gente saber interpretar o texto. Então, alguém disse, só que não foi ele que disse. E agora: “Eu não disse que ele **roubou** o dinheiro”. O que você entende por isso?

A: Ele não roubou. Ele tá dizendo que o outro não roubou.

P1: O que mais?

A: Pode ser que ele não tenha roubado, entendeu? Ele não falou, ele não afirmou...

P1: Pode ser só o quê?

A: Que ele tenha pegado ou então nem tenha pegado.

P1: É... mas pode também ter só pego e depois ir devolver, né? Só pegou ali por um momento emprestado, por exemplo, depois ele devolve, muitas vezes acontece isso também: “olha peguei o dinheiro lá, mas depois devolvo”. Então, ele não disse que ele roubou o dinheiro, ele disse que pegou. E agora: “Eu não disse que ele roubou o **dinheiro**”.

A: Pode ter roubado outra coisa

P1: Isso! Muito bem! [...] Olha aí como não é difícil interpretar o texto...show pra vocês.

Verificamos nesse e em diversos outros eventos que a preocupação é sempre com os sentidos que podem ser construídos. Nesse trecho, a professora leva os alunos a perceberem a importância de observar as formas linguísticas e seu funcionamento como pistas que revelam as intenções comunicativas de quem fala ou escreve, por isso destacou a professora: “é importante observar, na fala, a entonação do falante ao pronunciar determinadas palavras com maior ou menor ênfase” (P1).

Ao apresentar tirinhas, fragmentos de conversas, histórias em quadrinhos, ela solicita a participação dos alunos, orientando-os sempre a observar o gênero, o contexto, as intenções dos interlocutores. No fragmento apresentado, o objetivo é levá-los a compreender justamente que diferentes sentidos podem ser construídos pelo interlocutor, dependendo da interpretação que ele faz, observando que, a cada vez que o enunciado é pronunciado, a ênfase está em uma determinada forma linguística. Consideramos uma excelente atividade para conduzir e orientar a interpretação de textos, mas ressaltamos que a análise linguística pode ser inserida durante a interpretação textual, pois a construção de sentidos dos textos, por exemplo, depende da compreensão das relações que se estabelecem intra e extralinguisticamente. Também é preciso considerar que não devemos explorar unicamente o nível semântico dos enunciados,

trabalhando apenas efeito de sentido, visto que são igualmente importantes os recursos formais que garantem tais efeitos. A exploração dos diferentes níveis gramaticais, sempre que possível, pode gerar reflexões relevantes que contribuirão para a ampliação do repertório linguístico dos alunos.

Os eventos observados na turma da 1ª série evidenciaram ainda que as categorias gramaticais são abordadas, geralmente, quando aparecem nas questões de leitura e interpretação de textos propostas no livro didático. Isso contribui para que essas categorias não sejam abordadas de forma mecânica e classificatória, pois a professora demonstra entender que o ensino de gramática deve estar atrelado ao texto, como propõe a BNCC e como já orientavam os PCN, convergentes com estudiosos da área, como Geraldi (2006), Antunes (2014), Vieira (2019) e muitos outros. O problema é que falta uma análise linguística mais aprofundada dessas categorias, para além do que propõe o livro didático, que favoreça aos alunos questioná-las e tornarem-se capazes de sistematizá-las, como propõe Perini (2016).

Em um outro evento na turma da 1ª série, no qual a professora tratava de figuras de linguagem, percebemos que quase todos os exemplos de textos trazidos pelo livro didático eram de poemas, com exceção de uma tira do cartunista Quino. Isso revela uma tendência de demonstrar aos alunos que essas figuras só aparecem em textos literários, quando, na verdade, elas podem aparecer, intencionalmente ou não, em textos de outras esferas, inclusive nos das situações mais cotidianas e familiares. Vale destacar que a professora apresentou outros exemplos de textos, tais como charges, tirinhas e conversas cotidianas, mas os alunos se mantiveram passivos durante a exposição.

Acrescentamos que a participação dos alunos nessa discussão poderia ter sido ativada a partir de trechos de conversas presentes nas suas próprias falas ou de alguma produção textual deles em que as figuras de linguagem se manifestassem. Por exemplo, em algumas falas dos alunos, observamos que, quando querem estabelecer uma comparação, dão preferência à forma “tipo”, em vez da conjunção “como”, único exemplo apresentado no livro didático. Desse modo, seria possível, mostrar-lhes que, em conversar informais, a construção “Porque é tipo uma trajetória, né?” (A, 2021) tem sido muito recorrente na fala de brasileiros adultos e jovens, como mostra o estudo de Castelano (2013). A partir daí poder-se-ia questioná-los sobre qual das formas linguísticas seria mais adequada a determinados gêneros e situações comunicativas, relacionando esse conteúdo ao caráter variacionista da língua, o que levaria os alunos a compreender a adequação de suas falas aos estilos mais ou menos monitorados da língua. Tratar dos aspectos gramaticais desvinculando-os de questões relacionadas ao caráter variacionista da língua significa ter uma compreensão ainda muito presa ao que é apresentado pelas prescrições

da gramática normativa e às construções linguísticas que esses instrumentos trazem como modelos.

Na turma de 3ª série, em um evento cujo propósito era ensinar a concordância verbal, pudemos observar como a abordagem de um fenômeno gramatical, centrada na concepção de gramática como conjunto sistemático de normas “corretas” para o bom uso da língua, ou seja, na gramática normativa, pode trazer dificuldades tanto para os alunos quanto para os professores. No referido evento, a professora apresentou slides com regras da gramática normativa para a concordância verbal e, em seguida, algumas orações, para que os alunos completassem com o verbo adequado, fazendo a concordância em conformidade com tais regras. Nesse momento, ela foi questionada por uma aluna:

A: Professora, ali no item 3, “Os sertões”, eu só queria tirar uma dúvida. Eu falei, mas acho que a senhora não escutou, no caso, a gente sabendo que se trata do livro “Os sertões” é, se eu utilizasse “Os sertões imortalizou Euclides da Cunha”, me referindo a “o livro” taria errado? Tipo a gente sabendo que se trata de “o livro”...

P2: Não, não, não eu tenho que ver... não, a regra diz que você tem que colocar o verbo no plural, viu, no plural, não coloque no singular.

A: Certo.

P2: Você pode colocar no singular, se o especificador aqui, no caso o livro “Os sertões”... mas só que o livro “Os sertões”, ele não tem como você colocar esse “Os sertões”, porque o título do livro é “Os sertões”.

A: E se eu colocar entre aspas?

P2: Se você colocar entre aspas...é agora você me pegou...não, se você colocar...

A: Se a obra “Os sertões” estiver entre aspas?

P2: É, hunrum... aí dá certo, porque você colocou entre aspas, isolou ele, e coloca um especificador aqui, aí o que foi que aconteceu? Você colocou “o”, o artigo “o”, então ele vai para o singular, porque a regra diz: se antes das palavras escritas que devem ser escritas no plural, que não tem como, e tiver um especificador antes, no singular, então, o que que acontece? O verbo vai concordar com o especificador que está antes, no caso, ficaria como esse aqui “Amazonas” está no plural, aí você ia, ia isolar ele aqui e ia colocar “O”, né? O “Os sertões” aí ficaria certo, tá bom? Se o especificador estivesse aqui antes, ficaria como aqui “O Amazonas” certo? Agora, se não, se aparecer o próprio nome que esse nome é o nome da obra e o nome da obra se escreve aqui no plural, então tem que ficar o verbo no plural. Se o Amazonas não tivesse aqui, esse o especificador aqui, só tivesse Amazonas, então ia ficar o verbo no plural. Tá certo? Entenderam?

A: Sim.

Nesse momento da aula, verificou-se um imbróglgio causado pela pergunta da aluna e a insegurança da professora, pois toda a sua explicação havia sido baseada nas regras normativas de concordância verbal, regras fechadas, invariáveis, que nem sempre condizem com as que se manifestam na língua em funcionamento. Diante da pergunta, a professora ofereceu uma resposta truncada, sem coerência, que talvez tenha confundido mais os alunos do que esclarecido. Isso demonstra que os alunos levantam hipóteses sobre a língua, mesmo quando não são incitados, pois questionam, são curiosos. Nesse caso específico, podemos ressaltar que

a pergunta da aluna faz referência ao que se denomina “concordância ideológica”, perfeitamente admissível em qualquer variedade da língua. Vale mencionar que, ao realizarmos um ensino de língua preso às regras da gramática normativa, podemos encontrar dificuldades para explicar os diferentes usos linguísticos, até porque, por se tratar de uma regra variável como é a da concordância, que depende de fatores linguísticos e extralinguísticos, os manuais de gramática apresentam regras diferentes para o mesmo fenômeno. O problema é que essas regras não são apresentadas como possibilidades, mas como dicotomias, ou seja, o que é “correto” para um gramático pode ser considerado “errado” por outro. Em síntese, o que parece mais fácil torna-se menos eficiente.

Enfatizamos mais uma vez que o tratamento dos fenômenos gramaticais, como propõe Vieira (2017), favoreceria a aquisição dos estilos monitorados pelos alunos se fossem abordados a partir de sua vinculação aos sentidos produzidos nos textos e às questões de variação linguística. Assim, levar os alunos a comparar usos compatíveis com a chamada “norma-padrão” a usos “não padrão”, observando sempre os contextos desses usos, os gêneros e a modalidade em que esses textos se apresentam, bem como a relação desses textos com as vivências cotidianas, é um exemplo de estratégia a ser desenvolvida em sala de aula. Reflexões nesse sentido também evitariam disseminar o preconceito linguístico, situação que ambas as professoras afirmam buscar combater em sala de aula.

Os eventos em análise e a própria concepção de ensino de língua apresentada pelas docentes nos levam a crer que nossas interlocutoras detêm o conhecimento de que a análise dos recursos gramaticais deve fazer parte das aulas como suporte ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos (orais e escritos), e não ser um fim em si mesma, mas elas têm dificuldade para operacionalizar esse conhecimento. Em alguns eventos de aula, a professora da 1ª série tratou do tipo de linguagem mais adequada a determinados gêneros. Ao abordar os gêneros digitais, por exemplo, ela explicou o seguinte:

P1: [...] a linguagem nas mídias é geralmente informal [...], cheia de abreviações, que a gente chama de internetês [...]. Na língua portuguesa você só pode escrever assim na internet, no bate-papo informal com seus amigos, com pessoas que você tenha certa intimidade. Se for em uma outra situação, com pessoa que você não conhecesse, em uma situação mais formal, evite o internetês, evite esse tipo de linguagem...

Ela demonstra entender que os usos linguísticos dos alunos devem ser respeitados e adequados a diferentes situações comunicativas, mas é como se isso fosse uma compreensão isolada do trabalho com os aspectos gramaticais, pois, na abordagem de tais temas em sala de

aula, desconsidera esses usos, levando para análise apenas as formas privilegiadas pela norma-padrão. Desconsidera até mesmo as variedades cultas, que poderiam ser contrastadas com o que é normatizado pela gramática.

Como vimos, é consenso nos documentos oficiais mais recentes que o conhecimento gramatical seja abordado como um conhecimento complementar, de forma integrada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e à produção textual. No entanto, embora essa informação já tenha amplamente difundida, a questão é saber como operar com esses conhecimentos na prática pedagógica. Além disso, se esse saber não for suficientemente aprofundado e fundamentado nas teorias sociolinguísticas, se os conceitos como os de língua, gramática, variação e normas, por exemplo, não estiverem claros, os professores podem se sentir inseguros em realizar um ensino pautado na reflexão linguística integrada à prática de leitura, interpretação, produção de textos e à variação linguística e acabar optando pelo ensino das regras da gramática normativa, em uma perspectiva tradicional de ensino de língua.

Apesar das lacunas observadas no tratamento dos fenômenos variacionistas e gramaticais em sala de aula, reafirmamos que, em diversos aspectos, foram observadas particularidades em relação às concepções, às falas, às crenças e às atitudes das docentes colaboradoras de nossa pesquisa em relação a linguagem, língua e ensino de língua. Isso significa que concepções diferentes implicam diferentes abordagens em sala de aula e, conseqüentemente, os resultados obtidos quanto ao desempenho linguístico dos alunos também podem divergir significativamente.

Nesse sentido, os eventos de fala e as entrevistas com as docentes revelaram que a concepção de língua evidenciada pela professora da 1ª série reflete atitudes menos preconceituosas em relação às variedades utilizadas pelos alunos, já que incentiva e elogia as falas dos alunos, mostrando-lhes que as regras variáveis estão presentes na fala de qualquer brasileiro, inclusive na sua própria fala, quando não está em uma situação comunicativa monitorada. Ademais, ao ensinar a língua, procura estar aberta ao diálogo com a turma, como afirma: “Gosto de deixar eles bem descontraídos, eles sempre me respeitam, mas têm bem abertura de falarem sobre isso, de conteúdo, de participar [...]. A nossa relação é bem próxima [...], porque quando eles vão dando o feedback a gente vai atendendo.” (P1, 2021).

Por outro lado, relacionando as concepções da professora da 3ª série (P2), elucidadas nas entrevistas, com as observações em sala de aula relativas a suas concepções, crenças e atitudes a respeito de língua e ensino de língua, detectamos que, apesar de perceber a variação como inerente à língua, a professora mantém a crença de que as variedades que não estão em conformidade com as variedades cultas, ou melhor, com a “norma-padrão”, como ela mesma

refere, podem ser consideradas “erro” ou “desvio”. Ela diz isso ao se referir a sua própria fala e à fala de outras colegas: “olha, tu também fala dessa forma” (P2). Esse enunciado foi proferido pela professora em uma das nossas entrevistas, para mostrar que, ao ouvir suas aulas gravadas, percebeu que também falava “dessa forma”, usando a expressão entre aspas para fazer referência a variantes que utiliza, mas que não deveriam fazer parte do seu repertório. Além disso, ao apresentar sua concepção de língua, mostra uma compreensão bastante ampla e genérica, em que subjaz a noção de transmissão, de repasse, quando diz: “através da língua portuguesa a gente repassa o conhecimento de compreensão [...]” (P2). Assim, tanto em seu discurso quanto nos eventos de fala, observamos formas de abordagem de ensino mais prescritivas, menos dialógicas e interacionais, especialmente em relação trabalho com os temas gramaticais.

Diante dessas concepções, crenças e atitudes, direcionamos nosso olhar para os enunciados dos alunos nos eventos de fala aqui descritos, com o objetivo de compararmos os recursos linguísticos utilizados pelos discentes de 1ª e de 3ª série, em situação de comunicação efetiva em sala de aula. Para o exame dos recursos comunicativos, utilizamos o ponto de vista adotado por Bortoni-Ricardo (2005, p. 62), segundo o qual podemos examinar “os processos sociais e a variação intraindividual, de natureza estilística, associando-a à viabilidade do comportamento comunicativo do falante”, conforme já explicitado nesta tese nas páginas 44 e 45. Importante ressaltar que a viabilidade, ou seja, aquilo que pode ser dito em relação aos recursos e meios de fato disponíveis na situação é um dos parâmetros que, segundo Hymes (1972a), determinariam as questões relevantes a respeito dos elementos que integram a competência comunicativa.

Além da viabilidade, a noção de adequação, ou seja, das normas definidas na cultura do falante que lhe dizem quando usar determinado estilo de língua e como usá-lo, bem como a possibilidade (o que pode ser dito no sistema linguístico) e a realização (o que é efetivamente dito) constituem os parâmetros que, na teoria hymesiana, integram a teoria da competência comunicativa, cujo modelo se propõe a explicar a produção e a interpretação do comportamento cultural dos falantes numa situação de interação. Tais parâmetros foram explicados nesta tese, na página 43, de acordo com as interpretações de Bortoni-Ricardo (2005).

Diante desses aspectos, a autora destaca que a Linguística formal tem se concentrado no que é possível no sistema, enquanto a Sociolinguística e a Etnografia da comunicação ocupam-se, basicamente, do que é apropriado, considerando as condições de produção do discurso e o que é efetivamente usado. Assim, Bortoni-Ricardo (2005, p. 160) explica que “há uma relação indissociável, dialética, entre a forma linguística e os contextos de uso, já que uma relação

social seleciona e até cria os meios comunicativos que lhe são apropriados ou específicos.” Isso nos leva a compreender que há uma relação entre os aspectos de viabilidade e adequação do conceito de competência comunicativa, no sentido de que um ato de fala só é viabilizado se o falante tiver a sua disposição os recursos formais apropriados e específicos de que necessita para realizá-lo. Nesse sentido, buscamos analisar, nas falas dos alunos, os recursos comunicativos utilizados, fundamentando-nos nos conceitos de adequação e de viabilidade, conforme proposto por Bortoni-Ricardo (2005).

Ao tratar de viabilidade, a autora explica que o conceito deve incluir todos os recursos linguísticos à disposição dos falantes. Além disso, destaca que todo evento de fala está relacionado a um certo grau de estresse ou pressão comunicativa, considerada um conjunto de fatores que favorecem ou dificultam o uso da língua. A pressão comunicativa a que o falante é exposto “é um fenômeno multifacetado”, mesmo assim é inversamente proporcional à viabilidade dos recursos comunicativos. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

Dentre os fatores que podem favorecer ou dificultar a utilização da língua em uma situação de pressão e, conseqüentemente, influenciar a viabilidade linguística, Bortoni-Ricardo (2005) cita a dependência contextual, a complexidade cognitiva e a familiaridade com as rotinas comunicativas. Assim, considerando que toda comunicação é apoiada pelo contexto²³, o qual se modifica continuamente, quanto menor a dependência contextual, mais explícitos devem ser os enunciados, sendo que os falantes precisam utilizar vocabulário específico, sequenciadores e operadores lógicos, para que seu discurso seja mais claro e objetivo.

Desse modo, a viabilidade de um ato comunicativo depende das condições de que dispõe o falante para realização desse ato. Tais condições dizem respeito às variedades linguísticas que ele utiliza, aos recursos linguísticos que lhe foram disponibilizados, ao esforço cognitivo que determinada tarefa comunicativa exige, às condições contextuais da situação que envolvem a interação e à familiaridade que o falante possui com determinadas tarefas comunicativas. Aliado a esses fatores, a autora inclui no conceito de viabilidade todos os recursos da língua, tais como os recursos gramaticais, de vocabulário, estratégias retórico-discursivas etc., necessários para viabilizar um ato de fala. Assim, quanto maior o acesso do falante a esses recursos, mais sucesso ele terá em viabilizar um ato de fala, tanto em termos de adequação à situação comunicativa quanto em relação aos objetivos da informação que deseja transmitir.

Quanto à adequação, sabemos que esse conceito envolve não só a capacidade de o falante produzir estruturas gramaticalmente aceitas em sua língua, mas também de saber

²³ “Como ensinam Duranti e Goodwin (1992), o contexto é essencialmente dinâmico e vai se constituindo à medida que se processa a comunicação. É constituído pela ação dos interagentes.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 64).

adequar seu enunciado ao interlocutor e às circunstâncias de sua enunciação. No caso dos alunos, significa justamente saberem em que contexto se encontram e quando esses contextos mudam, de modo a adotarem comportamento considerado apropriado a cada um desses contextos, o que diz respeito à capacidade de saber avaliar quando um contexto se forma e de identificar quando é necessário ou não monitorar o estilo de fala.

A partir dessas considerações, depreendemos das nossas observações que, em eventos de fala ou de letramento em sala de aula, ou seja, em eventos de fala intermediados por algum texto ou discussão sobre um texto ou assunto, em que os alunos buscam usar estilos mais monitorados de fala, os alunos da 1ª série usam recursos linguísticos mais adequados à situação comunicativa, quando comparados aos alunos da 3ª série, os quais deveriam ter ampliado ainda mais sua competência comunicativa, se considerarmos a faixa etária e o tempo de escolaridade. Retomemos eventos de fala de alunos da 1ª série (A1) e de alunos da 3ª série (A2), respectivamente:

A1: Professora, um tempo na escola uma professora tinha dito que falar aquela língua mais das pessoas que moram no interior, ela disse não pra mim, mas para a turma inteira, que aquela língua era totalmente errada, e isso aí eu levei, digo, mas eu acho que não é errado, depois de um tempo eu descobri que não era errado, que era a cultura linguística, que isso era um erro muito grande, isso que ela falou e, nessa turma, tinha muita criança, muitos adolescentes que eram do interior e eu senti que eles sentiram assim um pouco magoados. Foi muito errado, ela é uma professora formada e ter feito isso.

A1: Ou talvez não tenha conhecimento pra falar. Mas o intuito da língua não é se comunicar? Independente do jeito que a pessoa fala, se ela tá se comunicando, não tá errado...

A2: Mas, professora, a G trabalhou numa situação hipotética, tipo::: é ::: como é que eu posso dizer? Tem outras paradas pra analisar, como, por exemplo, tem gente que a polícia tem o cara detido, mas mata mesmo assim. A G, ela deu uma situação de o policial se defender, mas tem outras situações onde é excesso de poder, sabe...

A2: Pois é, foi o que eu falei quando o indivíduo oferece risco, cara armado que tá ali na rua que tá podendo trocar tiro ali, essa questão. Pode atirar em qualquer um ali ao redor, a qualquer momento ali...

Os enunciados proferidos pelos alunos na turma de 1ª série (A1) fazem parte de um evento em que a professora toma por base para a discussão o tópico do livro didático que trata sobre “variedades linguísticas”. Durante o evento, a professora conversa com os alunos sobre a necessidade de valorizar e respeitar a fala do outro, como forma de evitar e disseminar o “preconceito linguístico”. Por manter o turno de fala livre, os alunos se manifestam sem que ela precise direcionar a conversa. Se considerarmos os parâmetros relacionados à pressão comunicativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), podemos notar que as falas enunciadas

pelos A1, como parte do diálogo com a professora e com os outros colegas, não exigem um elevado grau de complexidade cognitiva dos alunos, uma vez que essa atividade discursiva é uma tarefa comunicativa rotineira, com a qual esses estudantes já têm familiaridade em sala de aula.

Observamos também que as falas tanto de A1 quanto de A2 têm como objetivo específico tratar de um assunto que foi determinado pela professora, o que demonstra não ser uma fala informal, considerando o contexto em que se realiza; nem casual, pois é dirigida certa atenção à linguagem. (LABOV, 2008). O estilo é monitorado, pois os alunos se dirigem a toda a turma ou à professora. Podemos ver, no primeiro excerto de fala de um aluno da 1ª série, que sua fala se inicia com um enunciado narrativo, em que usa pronomes anafóricos sem provocar ambiguidade (“ela” para retomar “a professora”), de forma clara e eficiente, seguida de um verbo modalizador (acho) para introduzir um enunciado que expressa seu pensamento ou argumento em relação ao tema “preconceito linguístico” e ao fato narrado. As escolhas lexicais, tal como a expressão “cultura linguística”, parecem, inclusive, revelar um bom nível de leitura sobre o assunto. Embora, na expressão “e isso aí eu levei, digo”, possamos observar uma estratégia discursiva de correção, mais característica de estilos menos monitorados, não verificamos nas falas dos alunos nenhum traço descontínuo. As regras variáveis encontradas nos enunciados são de natureza gradual, como a aférese da sílaba inicial do verbo “estar” e a redução da proposição “para”. Diante de tais enunciados, observamos que as escolhas lexicais, as construções sintáticas e os altos índices de concordância nominal e verbal fazem com que essas falas se aproximem da variedade que, como explicou Faraco (2008), estão no entrecruzamento dos três continua, em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos monitorados.

Os enunciados dos alunos da 3ª série (A2) foram proferidos em um evento em que a professora apresentou um tema polêmico: “A polícia tem o direito de tirar a via de um criminoso?”, a fim de provocar uma discussão e orientá-los sobre a produção escrita de um artigo de opinião. O evento ocorreu nas mesmas condições sociocomunicativas do evento da turma de 1ª série, ou seja, o turno de fala era livre e o estilo, monitorado. Quanto aos parâmetros relacionados à pressão comunicativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), observamos que a tarefa pode exigir algum grau de complexidade cognitiva dos alunos, uma vez que o diálogo não é uma tarefa comunicativa tão frequente se compararmos com a rotina observada na turma de 1ª série. Na turma de 3ª série, a maioria das atividades de leitura e interpretação de textos, bem como dos diálogos que aí se processavam geralmente eram de curta duração e conduzidos

por perguntas e respostas que deviam ser rápidas e objetivas, considerando que o foco eram as questões das avaliações externas.

Esses fatores influenciam nas diferenças observadas em relação aos recursos linguísticos utilizados nas falas dos alunos. Na primeira fala de um (a) aluno (a) da 3ª série, podemos verificar um prolongamento da vogal final em “tipo” e “é”, seguido da pergunta: “como é que eu posso dizer?”. Esta construção revela que A2 faz uso da função discursiva de monitoramento da interação, pois, de acordo com Silva (2021), esse tipo de construção iniciada por “como” tem a função interacional de orientar o falante para o monitoramento da interação, uma vez que busca resgatar e partilhar informações dadas (ideias e pensamentos na sua memória e na memória do ouvinte), com o intuito de alinhar essas informações para a continuidade do discurso. Já o prolongamento da vogal final de “tipo” e “é” pode nos dar indícios de que A2 busca recursos expressivos para viabilizar seu ato de fala, ou seja, formas linguísticas adequadas à situação comunicativa, a qual exige um estilo de fala mais monitorado, porém encontra dificuldade em realizar tal tarefa.

As escolhas lexicais dos A2 evidenciam a combinação de estratégias de estilos orais menos monitorados, como, por exemplo, o uso da expressão “outras paradas” em sentido genérico, a opção por “o cara” e construções sintáticas como em “A G, ela deu uma situação de o policial se defendeu, mas tem outras situações que é excesso de poder, sabe...”, em que a combinação da preposição “de” com o artigo “o” no lugar de “em que” ou “de que” causa estranheza, e o uso da forma “sabe” no final do período é bastante característica da oralidade distensa. A organização sintática exige uma reflexão não apenas sobre o conteúdo do qual estão tratando, mas também sobre a língua. Na fala, isso ocorre no mesmo instante em que produzimos o enunciado, sendo que prestar atenção na linguagem é justamente outra característica do estilo monitorado.

Um estudo realizado por Castelano (2013) sobre os vocábulos “assim”, “tipo” e “tipo assim” atesta que o uso de “tipo” tem sido recorrente na fala dos brasileiros mais jovens e adultos, sendo utilizado como modalizador, para estabelecer conexão com outras orações ou para preencher uma pausa, como verificamos na fala de A2. Ademais, o uso de “tipo” é recorrente tanto em situações que requerem um estilo mais monitorado quanto em situações mais informais, apesar de esse uso não ser tratado nas gramáticas normativas.

Nas falas dos alunos da 3ª série também não verificamos nenhum traço descontínuo. As regras variáveis graduais encontradas nos enunciados foram as mesmas encontradas nos enunciados de A1, como a aférese da sílaba inicial do verbo “estar” (tá) e a redução da preposição “para” (pra). Entretanto, podemos dizer que, nos repertórios de A1, há mais

evidências de implementação de estilos monitorados do que nos repertórios de A2. Os recursos comunicativos viabilizados nos repertórios de A1, como a construção da narrativa inicial com verbos no passado, o uso de pronomes anafóricos sem provocar ambiguidade (“ela” para retomar “a professora”), a utilização de um verbo modalizador (eu acho) para encerrar a narrativa e introduzir um enunciado que expressa seu pensamento em relação ao tema “preconceito linguístico” e ao fato narrado, bem como os elevados índices de concordância nominal e verbal (“muitos adolescentes que eram do interior”, “eu senti que eles sentiram assim um pouco magoados”) demonstram que o falante teve acesso a recursos linguísticos necessários para implementação/viabilização de seu ato de fala, o qual foi adequado à situação comunicativa e aos interlocutores (a professora e os alunos) em sala de aula, o que exige um estilo mais monitorado de fala.

Em contraposição, alguns recursos linguísticos utilizados nos repertórios de A2 evidenciam insegurança em relação ao uso de formas linguísticas adequadas à situação comunicativa (o prolongamento da vogal final em “tipo” e “é”, a pergunta “como é que eu posso dizer?”). As escolhas lexicais (“paradas”, “cara”) e as construções sintáticas (“uma situação de o policial se defendeu”) combinam estratégias que se aproximam de estilos de fala menos monitorados, sendo tais recursos considerados inadequados à situação comunicativa. Nesse contexto, é possível perceber que os alunos têm a capacidade de saber que estão diante de um evento comunicativo que exige um estilo mais monitorado, uma vez que construções do tipo “como é que eu posso dizer?” também revelam que o falante está procurando se orientar para o monitoramento da interação. Nossa compreensão é a de que lhes faltam padrões retóricos específicos para implementar o ato de fala adequadamente. Como observa Hymes (1974), há uma diferença fundamental entre o que o falante não diz porque não tem ocasião para dizê-lo e o que não diz porque não tem uma forma de dizê-lo.

Nesse contexto, compreendemos que as crenças de P1 de que os alunos não devem ter vergonha ou medo de falar, pois a variedade que eles utilizam não é errada e essa fala tem um significado de “libertação” para os estudantes, fazem vicejar atitudes permeadas pelo respeito e a proximidade na relação professor-aluno, bem como a implementação de uma rotina diária baseada no diálogo e na participação dos estudantes nas aulas. Além disso, tanto nas entrevistas quanto nos diálogos colaborativos, a professora deixou claro que intencionalmente realiza a mudança de código como forma de se aproximar dos alunos, conforme suas palavras: “eu estudo um texto pra me pra me aproximar deles, pra saber a forma como eles falam [...]” (P1), demonstrando sensibilidade e respeito às variedades linguísticas deles.

Tudo isso faz com que os alunos adquiram confiança e desempenhem com mais facilidade as tarefas comunicativas que lhes são propostas, como emitir opiniões, adotar posicionamentos, narrar fatos ou simplesmente responder aos questionamentos da professora. Por serem os diálogos uma atividade comunicativa rotineira na turma de 1ª série, observamos que as habilidades comunicativas exigidas para realização de tal tarefa não são complexas, uma vez que os alunos já têm familiaridade com esse tipo de evento discursivo e, conseqüentemente, a pressão comunicativa para a realização dos diálogos também é menor. Ademais, os alunos evidenciam, por meio dos recursos comunicativos utilizados, que dominam os meios adequados para viabilizarem a realização dessa atividade relacionada ao seu papel social no contexto escolar.

Em outro contexto, na turma de 3ª série, onde observamos a implementação de uma rotina baseada em atividades objetivas, com predomínio da modalidade escrita, em que o diálogo é menos frequente, percebemos que os alunos têm menos familiaridade com tal rotina comunicativa, com o tópico ou até com as normas que regem esse tipo de interação. Dessa forma, a viabilidade para realizar uma comunicação mais eficiente e adequada fica reduzida, pois faltam-lhes, como ficou demonstrado, “os meios e os recursos que viabilizam um comportamento linguístico-comunicativo específico e apropriado.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 160).

De modo algum apresentamos essas reflexões para apontar o que é “certo” ou “errado”, mas simplesmente como forma de analisar a maior ou menor adequação de certas estruturas na produção oral em estilos mais monitorados. É papel da escola promover tal reflexão, bem como oferecer aos alunos a aferição dos recursos linguísticos disponíveis para que sejam capazes de realizar tais adequações considerando as variáveis necessárias (gênero textual, modalidade, registro, estilo, interlocutor etc.). Nesse sentido, tornar o aluno produtivo quanto à produção oral e escrita é ampliar sua habilidade de interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais de comunicação. Para isso, não basta compreender a variação como um fenômeno inerente à língua, mas, sobretudo, é preciso vivenciá-lo como tal, em sua dinamicidade e multiplicidade de formas e usos. Isso significa oferecer aos estudantes oportunidades, frequentes e diversificadas, de usar a linguagem em todas as suas formas, não a desvinculando dos gêneros textuais, como lugar social em que ela se concretiza. Uma práxis condizente com essa concepção exige não só a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, como também seus conhecimentos sobre o mundo, a cultura, os gêneros discursivos, os aspectos situacionais que envolvem a leitura e conhecimentos cognitivos ao ler, interpretar e produzir textos.

As professoras colaboradoras de pesquisa, em suas falas, revelam que reconhecem os processos de variação linguística e que as regras variáveis aparecem tanto no seu repertório quanto nos dos alunos, porém, em sala de aula, considerando as particularidades apresentadas, ainda há um distanciamento da questão, a qual é tratada de forma superficial, quase sempre como objeto de ensino-aprendizagem e sem relação com os aspectos gramaticais, quando estes, por exemplo, deveriam ser tratados como regras variáveis (sistema verbo-flexional, casos de concordância verbal e nominal etc.).

A seguir analisamos e descrevemos, nos diálogos colaborativos com as interlocutoras, como os saberes (sócio) linguísticos construídos pelas docentes, nesse contexto, podem constituir subsídios teóricos que possibilitem promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

5.5 Categoria 4 – Os saberes (sócio)linguísticos construídos pelas docentes que possibilitam promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos

O nosso objetivo nesta seção é analisar como os saberes (sócio)linguísticos construídos pelas docentes, no contexto da etnografia colaborativa, podem constituir subsídios que fundamentados teoricamente possibilitem a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Por meio do diálogo, do compartilhamento de ideias, de crenças e de atitudes em situações de interação com as interlocutoras, as reflexões sobre a prática pedagógica fizeram vir à tona contradições, angústias, necessidades, experiências e possibilidades.

Desse modo, buscamos ampliar a conscientização das docentes sobre esses conhecimentos, por meio de exercícios tanto teóricos quanto práticos, no sentido de elucidar os saberes (sócio)linguísticos aplicados em sala de aula. Assim, as reflexões teóricas promovidas colaborativamente na perspectiva da Sociolinguística tiveram por objetivo entender como tais conhecimentos podem contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio. As análises e interpretações dos diálogos foram organizados nesta categoria.

Para desenvolver a autorreflexão e, a partir dela, colaborar teoricamente, partimos da nossa revisão de literatura, das observações em salas de aula e das análises das entrevistas semiestruturadas, situações em que as docentes evidenciaram suas dificuldades, seus anseios, suas crenças e concepções acerca do ensino de língua portuguesa. A partir do que nos foi relatado nas entrevistas, convidamos as professoras para um primeiro diálogo colaborativo, pois, como afirma Bandeira (2014, p. 75), “a reflexão em contexto de colaboração é caracterizada pela relação dialógica”, em que não devemos nem manipular, nem dirigir a ação,

mas sim nos colocar como par mais experiente, cujo papel é mediar e organizar as questões desencadeadoras da reflexão no decurso da pesquisa, buscando desenvolver uma relação em que todos possam expressar suas opiniões, suas concepções e compreensões a respeito das temáticas em questão. Para Freire (1983, p. 43), o sentido de ser dialógico “[...] é não invadir, é não manipular [...]”.

Com Bakhtin (2003 [1979], p. 279-280), entendemos que as relações dialógicas se constituem de enunciados cujas peculiaridades básicas são a alternância dos sujeitos no discurso, o que, de certa forma, o emoldura; a conclusividade específica, isto é, a possibilidade de emitir uma resposta; e a relação entre enunciado e autor e entre outros participantes da comunicação discursiva. As relações dialógicas são operacionalizadas a partir de seu tema e de sua significação, sem deixar de ter como referência o contexto em que as enunciações são produzidas.

Essa perspectiva não contradiz o nosso entendimento de que as relações dialógicas se manifestam por meio da fala, tida como um ato social, como um comportamento cultural, portanto, interrelacionada à organização social de seus falantes. Nesse sentido, a investigação da fala, enquanto uso efetivo e portadora de diferentes significados, consiste também na investigação da vida social do falante em relação aos contextos ou situações sociais em que se efetiva. (COSTA, 2020). Desse modo, as falas das professoras e seus significados nos permitiram acessar seus contextos sociais, seus mundos, suas histórias, suas aspirações e expectativas, bem como manter relações dialógicas em nossos encontros colaborativos.

No processo da pesquisa, as entrevistas, observações e sessões dialogadas estiveram intrinsecamente relacionadas, de modo que as duas primeiras constituíram estratégias de reflexão para a mediação das últimas e, conseqüentemente, possibilitaram a nós e às professoras uma melhor compreensão de suas práticas ao longo desse processo. Assim, as três sessões que descrevemos a seguir foram conduzidas a partir da leitura e da discussão de textos que enfocam temas relevantes ao objeto de estudo, bem como de questionamentos que nos fizeram repensar a relação entre os saberes socialmente construídos e a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Nessas sessões, os temas foram colocados em discussão ao mesmo tempo em que relembávamos suas falas nas entrevistas semiestruturadas ou nos eventos em sala de aula em que elas mesmas destacavam também alguma fala ou interação dos alunos.

A cada sessão de diálogo, com base nas leituras empreendidas, observávamos um redimensionamento das falas, evidenciando a reflexão e a problematização em curso. Os textos previamente enviados para a leitura foram partes da tese que tratavam das nossas categorias de análise. Como já reiteramos, tais categorias foram delimitadas, primeiramente, a partir da leitura

da literatura especializada e da relação que mantinham com o objeto de estudo e, posteriormente, da relação com os eventos observados e com as falas das professoras obtidas durante as entrevistas. As temáticas utilizadas nas sessões de diálogos colaborativos estão descritas no quadro 2:

Quadro 2 – Temáticas discutidas durante as sessões de diálogos e referencial teórico utilizado

TEMÁTICA	FALAS IMPLICADAS NAS SESSÕES	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS
Interação, oralidade e letramentos, mediados pelos gêneros discursivos, crenças e saberes anteriores sobre ensino de língua.	As interlocutoras observam a importância de realizar atividades que envolvam mais a participação dos alunos e o trabalho com os gêneros orais, mas evidenciam as dificuldades ocasionadas pelo contexto de aulas <i>on-line</i> e pelo próprio sistema que de certa forma exige um trabalho mais efetivo com a escrita, em decorrência das avaliações externas.	BORTONI-RICARDO (2005); COSTA (2012, 2016); ERICKSON e SCHULTZ (2013[1981]; 1982); GUMPERZ (1982); BRASIL (2018)
O tratamento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.	As interlocutoras reconhecem o fenômeno da variação e a importância de discuti-lo em sala de aula para combater o preconceito linguístico, relacionam esse conhecimento a situações específicas de uso da linguagem por elas e pelos alunos. Entretanto, o tratamento permanece circunscrito ao ensino de variação linguística como conteúdo, sem discussão aprofundada da pluralidade de línguas existentes no Brasil, bem como das variedades do português brasileiro.	BORTONI-RICARDO (2005); BORTONI-RICARDO e ROCHA (2020); FARACO (2008, 2015); BRASIL (2018)
A abordagem do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.	As interlocutoras compreendem a língua como estrutura, entretanto, P1 evidencia que a língua também é um fenômeno variável, embora nenhuma das professoras tenha demonstrado abordar a variabilidade dos fenômenos gramaticais de modo sistemático, funcional, inclusive, partindo dos usos linguísticos dos alunos para a reflexão e sistematização dos aspectos gramaticais, o que significa trabalhar de forma integrada ao desenvolvimento da leitura, da interpretação, da produção textual e de questões relacionadas à variação linguística.	ANTUNES (2014); GERALDI (2006); PERINI (2016) TRAVÁGLIA (2002); VIEIRA (2017, 2019); HYMES (1972a, 1972b); BRASIL (2018)

Fonte: Entrevistas e observações produzidas no primeiro momento da pesquisa (2021).

As sessões de diálogos colaborativos se alicerçaram na base teórica que fundamenta esta tese, nas análises das ações visualizadas na prática pedagógica das docentes e nas análises das entrevistas semiestruturadas. Nesses termos, havíamos previstos quatro sessões. A primeira aconteceria em junho de 2021, porém, devido às dificuldades de encontrarmos horários comuns na agenda das professoras, só foi possível realizá-la em agosto. Assim, realizamos três sessões de diálogos colaborativos que ocorreram após as entrevistas e paralelamente às observações, propiciando a interpretação da relação teoria-prática.

Durante as sessões nos colocamos como interlocutoras, oferecendo atenção especial às informações dadas e, sempre que necessário, fazendo intervenções cautelosas no sentido de estimular respostas centradas em questões do interesse deste estudo e em proporcionar a autorreflexão. As sessões aconteceram pela plataforma *Google Meet*, nos meses de agosto, outubro e novembro de 2021, sendo todas as falas gravadas em áudio e vídeo para melhor acompanhamento e para facilitar nossas análises. Os encontros se organizaram a partir de falas, de questionamentos, de leituras e de discussões de trechos dos textos selecionados para a leitura que se relacionavam com situações vivenciadas nos eventos em sala de aula. Essas falas se constituíram, muitas vezes, em posicionamentos sobre dificuldades enfrentadas pelas professoras, motivações que as levavam a agir de determinado modo, concepções apresentadas nos textos em discussão e suas próprias crenças, atitudes e concepções.

No processo de análise das observações e das entrevistas, percebemos que as concepções, as crenças e os pressupostos adquiridos durante a formação inicial e contínua das docentes, circunscrita em um contexto histórico, social e cultural, constituem os saberes construídos e manifestados pelas professoras, os quais nem sempre estão de acordo com os pressupostos da Sociolinguística. Em face dessa realidade, os diálogos colaborativos buscaram empreender possibilidades de repensar, questionar, reformular, rever, ampliar ou aprofundar conhecimentos teóricos que foram adquiridos pelas professoras em outros contextos, como na vida acadêmica, por exemplo.

Nesse âmbito, o processo de formação pelo qual passam as docentes, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o desejo de responder adequadamente às exigências sociais e de favorecer às condições de desenvolvimento linguístico dos alunos promovem as condições para a construção de saberes pelas docentes, os quais foram tipologicamente identificados neste estudo, considerando a base teórica adotada e as temáticas especificadas no quadro 2, da seguinte forma: saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, saberes estratégicos e interacionais, saberes conceituais e experienciais.

Os saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar emergiram tanto nas falas das professoras quanto nos eventos em sala de aula em que foi evidenciada a exigência do processo de transmissão de conhecimentos da cultura acumulada. Esses saberes foram identificados em atividades ou ações que privilegiam a transmissão do sistema de regras da gramática normativa sem nenhuma contextualização ou relação com os usos linguísticos dos alunos. Como exemplos dessas atividades ou ações podemos citar o predomínio de atividades que privilegiam a escrita em detrimento da oralidade, pois esta não é cobrada em avaliações externas; a correção de exercícios usando apenas o gabarito de questões utilizadas como modelos das provas das avaliações externas, sem nenhuma discussão dessas questões; a realização de atividades instrucionais para identificação do “tema” em um texto, para que o aluno respondesse rapidamente às questões dos instrumentos avaliativos externos etc.

Nem sempre as professoras têm consciência de que determinadas ações se dão em função de exigências impostas pela escola, como ficou evidenciado em entrevista, quando P2 respondeu que não se sentia pressionada pela gestão. Assim compreendemos que as formas encontradas pelas docentes para atender às exigências do sistema e da cultura escolar manifestam saberes construídos por elas para dar conta de tais exigências. “Ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais e revelam o currículo oculto [...]” faz parte da nossa tarefa de etnógrafo, como assevera Erickson (2001, p. 13), pois esse desvelamento é necessário para que possa ser encarado criticamente pelos professores.

Sabemos que, em nossa sociedade, existem várias relações de poder que constituem e caracterizam a vida social. Em Foucault (1988), essas relações são apresentadas como indispensáveis para a manutenção da própria sociedade, logo esse poder:

[...] deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentimento do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1988, p.193).

Na instituição escolar não é diferente, visto que a gestão, por exemplo, exerce poder e controle sobre os docentes e os alunos, mas também tem seu poder controlado pela legislação e pelos órgãos oficiais, como as secretarias estaduais e municipais de educação. Os pais, por sua vez, também exercem poder sobre a instituição, quando expressam seus anseios de que seus filhos sejam aprovados no ENEM. Já os professores também exercem poder sobre a escola e

sobre os alunos. Desse modo, esse poder é entendido como algo que é exercido e transmitido pelos indivíduos em uma rede de relações, como algo que circula. O docente, em seu processo de construção de saberes, não é simplesmente um corpo que se ajusta ao poder da instituição escolar, pois ele também exerce poder e, como sujeito de poder, é capaz de provocar transformações, mudanças etc. Nesse sentido, nos diálogos, buscamos promover o entendimento de que os saberes construídos para atender às exigências do sistema e da cultura escolar precisam ser avaliados criticamente pelas docentes, para que possam compreender quando não constituem possibilidade para um ensino de língua produtivo e, desse modo e nesse sentido, serem capazes de ressignificá-los e de transformá-los.

Os saberes que estamos denominando de estratégicos e de interacionais correspondem aos conhecimentos em que as professoras evidenciam a busca por resultados eficazes, por estratégias e atitudes que promovam a maior participação dos alunos nas aulas, a exemplo das estruturas de participação que constroem com os alunos no processo de interação; das relações que estabelecem entre o conhecimento novo e os conhecimentos que os alunos já possuem, entre “o tema” de um texto ou de uma aula e os contextos sociais, culturais e linguísticos dos alunos. Tais saberes são evidenciados em atitudes que revelam como lidar com o cotidiano, com os desafios da prática pedagógica, especialmente os que se colocam para o professor de Língua Portuguesa, tais como eliminar preconceitos, priorizar o funcionamento da linguagem na realidade dos falantes, priorizando esse uso real em sala de aula. Como explica Possenti (2004, p. 32), “[...] se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha para o professor de língua materna. Mais que o saber técnico, um conjunto de atitudes derivadas dele talvez resulte em benefícios maiores [...]”, ou seja, a atitude que toma o professor de língua diante da fala do aluno em sala de aula, por exemplo, pode ser decisiva para o seu sucesso ou insucesso escolar.

A análise etnográfica dos eventos, dos registros de áudio e das entrevistas nos fez perceber que esses saberes não aparecem isolados uns dos outros, mas surgem imbricados e intimamente relacionados, entretanto, em alguns eventos foi possível observar que pode haver predominância de determinados saberes em relação aos demais. Por exemplo, os saberes sobre estratégias que favorecem a participação e a interação dos alunos foram manifestados, principalmente, nos eventos que tinham como objetivo a leitura, a interpretação de textos e a produção de textos, sendo que, nesses eventos, eles parecem mais relevantes para promover a efetiva participação dos alunos do que os saberes conceituais.

Por último, o que estamos denominando saberes conceituais e experienciais se referem aos conhecimentos das docentes sobre ensino de língua e o que significa ensinar uma língua,

sobre suas crenças em relação a esse ensino, sobre como concebem a variação linguística e o tratamento dado a ela e aos fenômenos gramaticais em sala de aula. Entendemos que esses conhecimentos são conceituais e experienciais, pois são demonstrados a partir das concepções assumidas e da forma como experienciam tais concepções. Nesse sentido, os saberes construídos se manifestaram de forma diferente em cada turma. A P1 demonstra conceber a variação como um fenômeno inerente à língua, portanto sabe que é preciso relacionar seus usos linguísticos aos dos alunos para evitar ou combater o preconceito linguístico. Para isso realiza a alternância de códigos de modo intencional, pois isso significa se aproximar dos alunos e dos seus mundos. Já a P2 demonstra conceber a língua como uma estrutura, embora também reconheça a existência da variação e procure respeitar os usos linguísticos dos alunos. Assim, predomina em suas aulas o ensino da gramática normativa, uma vez que os saberes exigidos pela cultura escolar parecem ter um peso maior do que os demais. Nem sempre os saberes conceituais construídos pelas docentes são vivenciados em sua totalidade, seja porque os conhecimentos construídos foram limitados, seja porque não vivenciar esses saberes pode ser também uma forma de atender às exigências do sistema e da cultura escolar, que exige do professor mais a transmissão de conhecimentos do que a reflexão sobre os usos linguísticos, conforme verificamos no evento de fala descrito nas páginas 183-184 desta tese.

Em face do exposto, ressaltamos que, para chegarmos a essa análise-síntese dos conhecimentos construídos pelas professoras, foram observadas particularidades que diferenciam os contextos de trabalho de cada uma, as quais estão detalhadas nas análises das entrevistas e dos eventos de fala em sala de aula, ou seja, os conhecimentos foram agrupados aqui para facilitar o entendimento das análises das sessões de diálogos colaborativos.

A seguir, discutimos esses saberes, relacionando-os nos diálogos produzidos nos encontros colaborativos.

5.5.1 Primeira sessão de diálogos colaborativos

Durante os encontros, as professoras se mostraram receptivas às sessões, inclusive, indagando a respeito dos textos que haviam sido enviados previamente. Conforme expusemos anteriormente, elas utilizaram esses encontros para falar das dificuldades enfrentadas nas aulas, não somente de dificuldades referentes aos aspectos linguísticos, mas de tudo que as incomodava ou que prejudicava o processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira sessão, em agosto de 2021, as professoras enfatizaram mais uma vez como o período de distanciamento social provocado pela pandemia dificultava a interação e o

desenvolvimento de atividades que exigiam encontros presenciais. Foi o que podemos perceber na fala das professoras, quando iniciamos a primeira sessão dialógica. Na ocasião, justificamos que a temática ali abordada estava relacionada às dificuldades citadas por elas nas entrevistas, quando falaram sobre o contexto de aulas *on-line* e como prejudicava o processo de interação e desenvolvimento da oralidade/letramentos dos alunos. Esse comentário fez com que elas usassem mais uma vez a palavra para reforçar essas dificuldades:

P1: Olha, eu já deveria ter iniciado com eles as Olimpíadas de Língua Portuguesa, mas eu não tenho condição, eu não sei nem como é que eu vou fazer, porque a do 1º ano é um vídeo, um documentário do texto que eles produzem sobre o lugar onde eles vivem, e eu fico pensando como é que eu vou fazer, na minha cabeça ainda não encaixou como vou fazer para desenvolverem as oficinas, pra irem pra rua, a escola não permite que eles se reúnam fora da escola em grupos [...]. Esse ano eles estão pedindo o meu relato de caso e, dentro do meu relato, o vídeo deles para comprovar...Eu fico com medo, em tempos de pandemia, eu fico com medo...

P2: [...] Nesse momento, o mundo percebeu, os alunos perceberam, os pais dos alunos perceberam o quanto o professor que tá ali no quadro explicando, o quanto ele é importante, o quanto ele faz a diferença na vida dos alunos que estão ali naquela sala de aula...

Tanto nas entrevistas quanto nos encontros colaborativos, os relatos sobre os impactos provocados pela pandemia foram constantes. Percebemos nessas falas que o contexto de medo e de insegurança vivenciado interferiu seriamente no processo de ensino em todos os aspectos: as atividades presenciais foram suspensas, a organização dos alunos em grupos de trabalho presencial, tão importantes para o desenvolvimento dos estudantes, ficaram impossibilitadas de acontecer, as metodologias tiveram que ser substituídas, a interação entre as pessoas passou a ser mediada pela tecnologia.

Essas discussões constantemente perpassavam nossos encontros, revelando tensão, ansiedade e medo do que poderia acontecer, porém revelavam também que os elos de confiança entre nós e as interlocutoras estavam sendo construídos ao longo dos encontros formalizados através das sessões de diálogos colaborativos e das conversas informais, o que foi extremamente importante para consolidar as interações com o grupo, pois as interlocutoras passaram a perceber as sessões como espaço para compartilhar dúvidas e dificuldades trazidas da prática pedagógica real vivida no cotidiano da sala de aula e da escola e para buscarmos encontrar possibilidades de superar os desafios.

A temática da primeira sessão, em que discutimos os processos interacionais desenvolvidos em sala de aula, a importância do desenvolvimento da oralidade e do trabalho com os gêneros orais, emergiu de nossas observações de que o trabalho com os gêneros

privilegiava a escrita em detrimento da oralidade, em decorrência, principalmente, de se atender às demandas do sistema e da cultura escolar, que valorizam excessivamente as avaliações externas. Ademais, partiram também das entrevistas semiestruturadas, em que P1 comentou que considerava a temática importante, mas que os gêneros orais eram desprivilegiados na escola como um todo. Como afirma a professora da 1ª série, “o livro traz poucos gêneros orais, a escola em si, a gente trabalha pouco a oralidade” (P1). Aqui ressaltamos que, embora a professora tenha conhecimento de que é necessário trabalhar com os gêneros orais, ela também revela saber que o sistema e a cultura escolar não têm atribuído a devida importância ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Esse saber desautoriza a docente a investir em atividades sistematizadas de produção oral. Era preciso, então, levá-las a perceber que o trabalho com o gênero oral, de modo sistemático e planejado, se constitui como possibilidade para a ampliação da competência comunicativa dos alunos e que o desenvolvimento da oralidade interfere no desenvolvimento da escrita e vice-versa.

Desse modo, empreendemos à leitura de trechos do texto previamente enviado como forma de incitar a discussão sobre a importância da produção oral. Após a leitura, elas demonstraram reconhecer que precisavam trabalhar com os gêneros orais e envolver mais os alunos em atividades com essa modalidade, mas também ressaltaram que as aulas *on-line* dificultavam a realização de seminários, debates, entre outros gêneros orais, conforme o comentário da P1: “esse momento para trabalhar um gênero oral às vezes eu fico receosa, porque tudo pode ser gravado... para eles não estarem tão expostos, às vezes vai um áudio...”. Aqui a professora nos fala das “armadilhas” da internet, já que, para ela, esses áudios e vídeos podem circular e de alguma forma serem usados de má fé, com o intuito de ridicularizar ou prejudicar a imagem de alguém.

Em nossas observações, percebemos que, ao trabalhar gêneros digitais, a professora teve o cuidado de alertar os alunos sobre as notícias falsas e as consequências que elas provocam. A esse respeito, a nossa mediação foi no sentido de concordar com as professoras sobre os riscos de circulação de vídeos e áudios na rede, mas também de destacar que, apesar desses riscos, produções orais são importantes, inclusive, para possibilitar aos alunos uma perspectiva crítica das práticas de linguagem em circulação nas redes sociais. Assim, destacamos um trecho do texto em discussão, contendo a proposta da BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC²⁴ –

²⁴ “Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).” (BRASIL, 2018, p. 67).

necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p. 69).

Orientar uma postura crítica e ética no uso das novas práticas de linguagem e produções é uma demanda que se coloca para a escola e, especialmente, para a disciplina Língua Portuguesa. As atividades com os gêneros digitais também podem ser significativas, considerando que boa parte dos alunos da escola já domina a escrita e as tecnologias nas redes sociais, o que favorece a efetivação de eventos de letramentos e a produção desses gêneros. Ademais, buscamos destacar que essa seria uma excelente oportunidade para propor aos alunos a produção de gêneros orais, pois usar um gênero pode implicar o uso de outros gêneros.

Nesse momento, perguntamos às professoras se já houve alguma situação em que elas sentiram a necessidade de propor a produção de um gênero em decorrência de outro. A P2 lembrou que, na Olimpíada de Língua Portuguesa, os alunos deveriam produzir um vídeo sobre o lugar onde vivem e que, para isso, seria interessante propor aos alunos que planejassem uma entrevista com pessoas da comunidade antes de produzirem os vídeos. Corroboramos essa fala e acrescentamos que essa seria uma excelente oportunidade para produzirem um gênero oral. Com a mediação da professora, eles iriam redigir primeiramente o roteiro da entrevista, sendo estratégico levar para a leitura em sala de aula textos com entrevistas de pessoas conhecidas, que tratassem de temas significativos para eles. Nessa ocasião, a professora oportunizaria o conhecimento das características “relativamente estáveis” do gênero e suas condições de produção, orientando como as perguntas deveriam ser planejadas e como selecionar os entrevistados. Ao produzir o roteiro das perguntas, eles também estariam realizando uma produção textual escrita, assumindo, na execução da entrevista, um papel na vida cotidiana, o de entrevistador e, ao mesmo tempo, o de aluno, pois usar um gênero, oral ou escrito, significa assumir um papel e interagir com pessoas que também assumem determinados papéis (ALVES-FILHO, 2011). A P1 acrescentou que também seria interessante assistir a vídeos de entrevistas, para observar a linguagem utilizada.

Essas discussões sobre a produção textual oral e escrita também propiciaram a reflexão de que a aprendizagem de uma modalidade interfere na aprendizagem da outra, como podemos observar na fala da P1:

P1: No momento da oralidade os alunos nem sempre usam a norma-padrão ou a norma culta; na escrita é de outro jeito, porque ele teve mais tempo pra pensar, pra fazer, mas na oralidade ele falaria assim sempre, mas, como ele já teve um processo de lapidação da escrita, ele também aprimora a fala.

Essa reflexão feita pela docente demonstra a compreensão da relação entre fala e escrita no contexto de ensino e aprendizagem, percebendo que não somente a fala influencia a escrita, mas também que a aprendizagem de uma variedade culta escrita interfere na produção de um estilo de fala mais monitorado, ou seja, oralidade e escrita se complementam no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a produção da entrevista e do vídeo, enfatizamos que tais atividades deveriam sempre ser mediadas pela professora, pois, embora o propósito seja o ensino-aprendizagem, o que inevitavelmente promove alterações nas finalidades do gênero que está sendo produzido (entrevista), ela buscaria orientá-los na observação das características flexíveis do gênero, tal como funciona nos ambientes extraescolares. (SCHNEUWLLY; DOLZ, 2004). Acrescentamos que essas atividades, quando realizadas em grupos, permitem que os mais experientes possam contribuir para a aprendizagem daqueles que ainda não se apropriaram da oralidade e/ou da escrita nesses espaços.

Essa discussão foi muito produtiva, pois as professoras demonstraram ter consciência de que possuíam saberes estratégicos e interacionais no que se refere a atividades de leitura e de produção textual, conforme verificamos nos eventos em sala de aula e, como elas mesmas afirmaram nas entrevistas, que conseguiam envolver os alunos nas atividades de leitura, interpretação e produção de textos. Partimos desse ponto para ampliar a discussão sobre como a produção de um gênero oral pode contribuir, inclusive, para a produção escrita. Ressaltamos que aí se manifesta também um saber conceitual, em que a língua é concebida como forma de interação, embora não consigam vivenciar esse conceito em todos os tipos de evento, a exemplo do trabalho com a gramática normativa, como foi admitido pelas docentes nas entrevistas, o que foi foco de nossas reflexões e discussões na terceira sessão de diálogos.

Continuando a discussão sobre estratégias que, segundo as professoras, propiciam uma participação mais ativa dos alunos em sala de aula, pedimos que comentassem de que forma conseguiam fazer os alunos se manifestarem durante as aulas, pois queríamos observar o grau de consciência delas sobre os saberes que denominamos de estratégicos e interacionais:

P1: Eu sempre chamo os alunos pelo nome porque senão eles não falam. [...] eu queria que eles fizessem leitura em grupo, mas fico pensando, se todos abrirem o microfone, vai dar interferência, mas na aula passada três ou quatro abriram e fizeram...

P2: A participação depende muito da aula e do aluno se sentir motivado, e alguns alunos têm vergonha de falar [...]. Na sala de aula é bem mais fácil conversar, observar se compreendeu errado, você ir lá conversar e ter aquele diálogo [...]. Na aula de redação e compreensão textual, eu consigo mais a participação deles, na parte da gramática, eu sinto que tem aquele medo de falar. Eu me lembro que, quando trabalhei

questões polêmicas, foi uma aula muito boa, eles queriam participar, eles queriam falar, mas é porque motivava a fala deles.

As professoras sempre faziam comparações entre as aulas *on-line* e as aulas presenciais, a fim de expressarem que, no primeiro contexto, tudo é mais complexo e difícil. Nessas falas, elas confirmam o que havíamos constatado em nossas observações: a P1 usa a estratégia de dirigir a conversa, chamando os alunos pelo nome, instigando-os a participar, enquanto a P2 demonstra perceber justamente que consegue motivar os alunos a participarem mais quando relaciona as temáticas de suas aulas, dos textos e das discussões que antecedem às propostas de produções textuais escritas aos contextos vivenciados pelos alunos, mas que, ao trabalhar os aspectos gramaticais, os alunos demonstram medo de falar. Observamos que as professoras têm consciência desses saberes, inclusive, de quando não conseguem vivenciá-los de modo produtivo, ou seja, de quando eles não se constituem possibilidade de ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Compreendemos que compartilhar essas falas em contexto de reflexividade crítica é condição essencial para que as professoras consigam expandir a consciência da sua própria prática, pois, ao perceber o que sabem e o que não sabem, podem ir em busca do que precisam saber e, dessa forma, podem ampliar a consciência da relação entre teoria e prática. Segundo Freire (2006), a consciência de nosso inacabamento faz com que busquemos nossa evolução, o que revela também nossa condição de seres condicionados por fatores históricos, sociais e culturais. Nas palavras do autor, “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (FREIRE, 2006, p. 53). É, pois, essa consciência que nos direciona ao processo de busca, de descoberta, de reflexão e de pesquisa.

Para dar continuidade à discussão sobre as falas das professoras, pedimos que fizessem a leitura de trechos do texto que lhes havia sido enviado previamente e, a partir das leituras, questionamos sobre o que elas achavam de trabalhar com as questões gramaticais da mesma forma que trabalhavam nas aulas de leitura e produção textuais, partindo das produções textuais dos alunos, estudando as formas linguísticas usadas nessas produções, pois assim estariam começando pelos usos linguísticos que eles já dominam e que usam em seus contextos sociais. Diante desse questionamento, a P1 comentou: “esse ano não sei quase nada dos meninos, antes eu sabia muita coisa dos alunos, nunca vi, não conheço meus alunos. Nos anos anteriores eu sabia muito sobre eles, às vezes a gente sabe, assim, porque eles dizem: ‘minha mãe é professora’, levou o computador.” Ela complementou dizendo que pedira aos alunos, no início

do ano, que gravassem um vídeo sobre o que eles gostavam de ler. Percebemos a sua compreensão de que é necessário conhecer as práticas de uso da linguagem dos alunos, portanto é preciso saber mais sobre eles, os lugares onde vivem, seus usos linguísticos e os significados que atribuem a esses usos. Segundo ela, era essa mais uma das dificuldades provocadas pelo distanciamento social. Já a P2 se manteve em silêncio, o que atribuímos ao fato de que, conforme o seu discurso, ser esta era uma das principais dificuldades manifestadas na sua prática: associar o estudo dos aspectos gramaticais às atividades de leituras e de produções orais e escritas e, mais ainda, aos usos linguísticos dos alunos em suas comunidades de fala.

Embora não houvesse mais tempo para ampliar a discussão sobre esse tema, pois a sessão se alongara por quase duas horas, e conscientes de que discutiríamos o assunto de modo mais aprofundado em outra sessão, ainda buscamos levá-las a refletir sobre o fato de que as aulas que tratam de temas gramaticais poderiam não favorecer a participação dos alunos, justamente, pela falta de contextualização. Questionamos então se não seria necessário observar, por exemplo, que elementos/conceitos devem ser apreendidos pelos alunos e como determinado tema gramatical se relaciona à produção de sentidos no nível do texto, conforme destaca Vieira (2019). Ao final, deixamos o questionamento para que elas refletissem, pois abordaríamos o tema em outra sessão dialógica.

Ao concluirmos a primeira sessão, constatamos que os diálogos e as reflexões ali produzidos nos fizeram alargar ainda mais a consciência de que é no processo de colaboração, de diálogos, de escuta e de falas, sustentados por estudos teóricos consistentes, que podemos superar práticas tradicionais de ensino de língua marcadas pela transmissão de conteúdos e pela passividade dos alunos durante as aulas. Sabemos que o processo de mudança não é fácil nem simples, pelo contrário, trata-se de um processo complexo, que “exige árduo trabalho de envolvimento, de colaboração e de compreensão do pensar e do fazer.” (BANDEIRA, 2014, p. 100).

5.5.2 Segunda sessão de diálogos colaborativos

Nossa segunda sessão de diálogos colaborativos ocorreu em outubro de 2021, motivada pela temática: “O tratamento da variação linguística em sala de aula”. Embora tenhamos concluído a primeira sessão com um questionamento sobre a abordagem gramatical, o qual foi construído a partir da observação da professora da 3ª série sobre o “medo de errar” como sendo o motivo para os alunos silenciarem durante as aulas que tem como foco os temas gramaticais, consideramos que, antes de discutir o tratamento de tal fenômeno, precisávamos aprofundar a

temática da variação linguística. Isso porque as noções de “certo” e “errado” ainda estão presentes nas concepções dos alunos relativas à linguagem, podendo ser reflexo de um ensino que não vivencia a variação linguística, apenas conceitua o tema e o trata em unidades isoladas.

Em nossas entrevistas com as interlocutoras e nas observações em sala de aula, percebemos que o conhecimento conceitual popularizado sobre o que é variação e mudança linguística, os diferentes fatores que as condicionam, a variedade linguística presente no português brasileiro e o preconceito linguístico faz parte dos saberes construídos pelas docentes. Desse modo, elas demonstraram adotar uma postura de respeito às variedades dos alunos, deixando claro para eles que não precisavam ter vergonha do próprio modo de falar, mas que, na escola, precisavam aprender outras variedades, pois precisariam utilizá-las em determinados contextos da vida social. Esse posicionamento foi ressaltado constantemente durante as aulas.

No entanto, dominar os conceitos mais gerais e popularizados sobre variação linguística e abordar o conteúdo “variedades linguísticas” como aparece no livro didático, de forma isolada dos outros aspectos linguísticos, ou seja, da gramática, dos textos lidos, das produções textuais dos alunos e dos contextos sociais e culturais em que a língua é usada, não promove uma reflexão consciente sobre as diferenças linguísticas e sobre o significado que determinada variante tem para o falante e para o seu grupo social. Como afirma Costa (2014, p. 54), “alguém só consegue ter uma identidade cultural como falante de língua ou variedade linguística na medida em que for reconhecido como falante dessa variedade.” Para tanto, não basta ensinar outra variedade na escola, sendo necessário, antes de tudo, relacionar “os aspectos específicos de uma língua ou fala, seja uma variável, um modo de fala, um evento de fala, crença, valor com outros aspectos correlatos em outros falares.” (COSTA, 2014, p. 55). Nesse sentido, esses aspectos específicos dos usos linguísticos dos alunos devem ser comparados às variedades cultas que precisam aprender, sempre de modo contextualizado, observando as relações entre os diferentes falares e considerando a dimensão social mais ampla. Essas reflexões foram necessárias para pensarmos em como levar as docentes a alcançar uma consciência mais aprofundada do que significa conceber a língua como fenômeno variável.

Desse modo, buscando incitar discussões em torno do tema e superar a superficialidade com que a variação linguística é tratada em sala de aula, discutimos com as professoras alguns tópicos importantes, a partir do texto previamente enviado para a leitura: 1. Os alunos precisam saber que todas as variedades são estruturadas e hierarquizadas, entendendo que essa hierarquização ocorre por critérios econômicos e socioculturais, e não por critérios exclusivamente linguísticos. Expressões como “a gente compramos” ou “nós compra”, “para mim comprar” ou “menas compras” sofrem preconceito não em função das normas em si, mas

dos seus falantes. 2. Os alunos precisam reconhecer a função sociocultural das variedades denominadas de norma culta e identificar as causas do seu prestígio, compreendendo que essa norma culta também varia em função do gênero e da modalidade, bem como conhecer a história econômica e sociocultural da sociedade brasileira. (FARACO, 2021). Para isso, é indispensável ao professor de Língua Portuguesa um conhecimento mais amplo e aprofundado da nossa história e da nossa realidade sociolinguística, compreendendo como se deu sua constituição e percebendo que fatores atuam hoje nesse panorama. Tal conhecimento, estrategicamente, se constitui como base para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Durante o processo de leitura e discussão do texto, a P1 destacou: “vimos Sociolinguística há 20 anos, em uma disciplina de 30h, e os nossos professores não tinham o conhecimento que têm hoje”. Assim, a professora evidencia que muitos dos conhecimentos mais recentes produzidos pela pesquisa sociolinguística não têm chegado até elas, pois a formação contínua que deveria ser promovida pelos sistemas de ensino raramente acontece. Além disso, há lacunas deixadas pela formação inicial. Também observamos em sua fala um tom de “justificativa” pela forma como a variação vem sendo trabalhada, embora, em nenhum momento, tenhamos solicitado esse posicionamento. Por outro lado, depreendemos também dessa fala que a professora se sente incomodada por estar há tanto tempo distante da academia, conforme destacou em entrevista, ao afirmar que gostaria de ter prosseguido os estudos. Por fim, inferimos que essa superficialidade talvez seja reflexo da formação inicial e contínua pela qual passaram as professoras, pautada na concepção mais tradicional da variação linguística e na valoração do “certo” e “errado” como valores absolutos, como destaca Faraco (2015).

Apesar de observarmos algumas lacunas deixadas pelas formações inicial e contínua das professoras em relação ao tratamento da variação em sala de aula, ressaltamos que os saberes construídos ao longo da experiência docente, no seu cotidiano, a partir da reflexão constante na e sobre sua prática; as relações que mantêm com outros docentes e com as leituras sobre como lidar com as variedades dos alunos, além da inserção dessa temática nos documentos oficiais podem trazer implicações positivas para o fazer pedagógico. Sobre esse aspecto, destacamos o comentário da P1:

P1: Nossa vida de professor é um aprender e desaprender... Quantas reformas ortográficas nós passamos ao longo de ser aluno e de ser professor, quer dizer, é difícil você aprender e você desaprender para aprender, a questão de regras, por exemplo, da gramática. E o fazer pedagógico também o fazer de sala de aula é um eterno aprender e desaprender. A forma como se dava aula há 10, 20 anos atrás é totalmente diferente hoje, o aluno tá também mudado ele não é mais aquele ser passivo. Com o advento da tecnologia, a gente se pega que ele conhece mais gêneros textuais do que a gente professor, ele sabe o fazer, porque eu posso até conhecer o gênero, mas o fazer?

Vamos lá, vou fazer o tic-toc, eu não sei fazer. O aluno de hoje sabe fazer e usar, e o professor fica pra trás [...]. Até a questão da fala, que eu digo pra eles que eu estudo um texto pra me pra me aproximar deles, pra saber a forma como eles falam, eles aprendem muito mais rápido do que eu. Mas, assim, a nossa função mesmo é essa a de aprender e desaprender e aprender fazendo. Quando não tá dando certo assim, vamos aprender de outro jeito, vamos estudar. E vindo aí agora o novo ensino médio, que é tudo mudado, vai mudar tudo, tem 3 meses, 4 meses e ninguém sabe ainda nada de como fazer esse novo ensino médio. É aquele velho ditado que você aprende, né, no andar da carruagem, você vai aprendendo.

O dizer da professora revela que não é fácil acompanhar tantas mudanças, a exemplo das reformas ortográficas, das orientações curriculares e até mesmo dos estudos sobre como ensinar, de forma que o professor precisa estar em constante processo de transformação para acompanhar tantas mudanças, pois “o fazer de sala de aula é um eterno aprender e desaprender, a forma como se dava aula há 10, 20 ou 30 anos atrás é totalmente diferente hoje” (P1, 2021). Para nós, é bastante positivo o posicionamento da professora em relação a sua propensão a adaptar-se às mudanças, ao novo, mostrando-se disposta a estudar, a aprender sempre mais. Ela compreende que o advento das tecnologias traz também novas práticas de linguagem e novos gêneros e que os alunos, por serem “nativos digitais”, aprendem e adaptam-se mais facilmente, enquanto os professores, ainda que conheçam as teorias, muitas vezes precisam aprender a usar uma nova tecnologia ou um novo gênero. Sua fala evidencia não só o reconhecimento de que o aluno deve ser protagonista de sua aprendizagem, mas também de que o professor, como mediador, é um parceiro indispensável nesse processo. Ao dizer que às vezes procura aprender uma “fala” para se aproximar dos alunos, demonstra sensibilidade, afeto e respeito aos usos linguísticos deles, revelando mais uma vez que trabalha na perspectiva da “pedagogia culturalmente sensível.” (BORTONI-RICARDO, 2005, 2008; ERICKSON, 1987).

Ainda nessa sessão, buscamos promover uma reflexão sobre as concepções de norma culta e de norma-padrão, presentes na BNCC e discutidas em Faraco (2008, 2015, 2017). Para tanto, fizemos alguns questionamentos a partir da apresentação do seguinte trecho da Base:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. (BRASIL, 2018, p. 506).

Dentre os questionamentos que fizemos, perguntamos: “como vocês entendem o termo “norma-padrão”, presente no texto da Base? Seria o mesmo que norma culta? Seria a norma prescrita pelas gramáticas ou a efetivamente praticada pelos brasileiros cultos em eventos de

letramento? Nossa intenção era promover uma discussão sobre esses conceitos e introduzir as noções apresentadas por Faraco (2008), comparando-os. As professoras comentaram:

P1: Acho que não é a mesma coisa não, por exemplo, o padrão culto usado pelo jornal nacional, ele não usa o que tem na gramática, não usa a segunda pessoa, por exemplo. Essa gramática normativa, nem as pessoas de alto grau de escolaridade no Brasil não usam esse português. [...]. O texto não esclarece e deixa a dúvida para o professor.

P2: São diferentes. Tem diferença, sim.

A partir daí, discutimos o conceito de norma-padrão e de norma culta, destacando que, no texto da BNCC, como a P1 verificou, os limites entre esses conceitos não são claros, pois, quando se diz “ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas”, coloca-se a norma-padrão como uma das variedades usadas pelos falantes em situação culta de letramento e, conseqüentemente, a que deve ter primazia no espaço escolar, quando, na verdade, a “norma-padrão”, segundo Faraco (2008, 2015), é uma norma de referência, artificial, que se distancia das variedades linguísticas efetivamente praticadas, inclusive pelos falantes cultos, não sendo, portanto, uma variedade linguística. Nesse sentido, Freire (2020) ressalta que a norma culta escrita brasileira presente em textos escritos que circulam em instâncias sociais padronizadoras da língua, tais como a academia e a imprensa, trazendo reflexos da norma-padrão, mesmo assim é variável e heterogênea.

Para respaldar essa discussão, aludimos à explicação de Faraco (2008) acerca de como a norma-padrão surge no contexto linguístico brasileiro, conforme se apresenta no texto enviado previamente para leitura. Em síntese, o autor afirma que tal norma foi pensada para que, em situações de escrita formal, houvesse uma certa uniformidade linguística. O problema é que historicamente ela deveria ter nascido da expressão culta do português brasileiro e não do português europeu, como ocorreu, o que gerou um enorme conflito entre norma culta e norma-padrão. Dessa forma, ampliamos o debate conceitual para o que o autor considera como “expressão culta”, a qual não pode ser assumida como algo dado e consensual, mas como um conceito que precisa ser considerado frente a nossa história, a nossa realidade sociolinguística e como ela se constituiu.

Nesse sentido, buscamos definir norma-padrão e norma culta, sem desconsiderar a complexidade que envolve esses termos, a partir do que esclarece Faraco (2008). A primeira nasce da necessidade histórica de se estabelecer um padrão de língua escrita uniforme e artificial, sendo, portanto, uma codificação abstrata utilizada como referência em sociedades

com grandes diferenças dialetais como a nossa. Já a segunda é definida como um conjunto de formas linguísticas que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita.

Ao considerar a realidade sociolinguística brasileira, Faraco (2015) ressalta a divisão entre, de um lado, o conjunto das variedades que compõem o que se denomina de português culto, ou seja, variedades tipicamente urbanas, usadas pelos falantes que tiveram maior acesso aos bens econômicos e aos bens da cultura letrada, e, de outro, o conjunto das variedades que constituem o que se costuma denominar de português popular, variedades tipicamente rurais, usadas por falantes que tiveram menos acesso aos bens econômicos e aos bens da cultura letrada, inclusive à educação básica.

Assim, Faraco (2008) retoma a metodologia dos três continua, adotada por Bortoni-Ricardo (2005), para caracterizar a variedade usada pelos falantes urbanos com grau superior completo de escolaridade, em situações monitoradas. Assim, pelos critérios do projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC)²⁵, norma culta é definida como “a variedade que está na intersecção dos três continua em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados.” (FARACO, 2008, p. 49).

A norma culta, portanto, se diferencia da norma-padrão por se tratar de um conjunto de formas presentes nas variedades de língua usadas efetivamente pelos falantes letrados em situações comunicativas monitoradas, razão pela qual não é homogênea, pois apresenta variação. Como ressalta o autor, seria mais adequado usarmos a expressão “variedades cultas” para nos referirmos às variedades efetivamente praticadas pelos falantes letrados em situações monitoradas de fala e de escrita.

Essas discussões nos fizeram entretecer um debate sobre o conceito de norma-padrão presente no livro didático: “conjunto de regras, pautadas em autores consagrados, que impõe uma unidade linguística à língua escrita.” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 53). Na sequência os autores explicam que “a opção pelo estudo da norma-padrão na escola tem relação com o fato de ela ter grande prestígio social [...]”. (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 53). Diante dessas citações, pedimos que as professoras fizessem algumas considerações sobre como as normas linguísticas deveriam ser ensinadas, uma vez que o livro deixava evidente que há uma tradição gramatical escrita que é imposta pelos autores de

²⁵ O Projeto NURC foi criado em 1969, com o objetivo de documentar e estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras. A partir de 1985, considerando as novas tendências de análise Linguística, os propósitos do projeto foram ampliados, no sentido de abarcar outros aspectos, tais como: análise da conversa, análise da narrativa e outros. (OLIVEIRA, 2012)

literatura consagrados e o que foge a essa norma é considerado erro, desvio, e não variação. Não discordamos de que é preciso ensinar a norma culta na escola ou, como diz Faraco (2020), as variedades cultas, mas discordamos da forma como tem sido ensinada, sem correlação com as demais variedades. Diante dessas reflexões, P1 comentou:

P1: A questão é que o livro não faz análise linguística, não faz o aluno refletir sobre a língua, traz o conceito limpo e seco [...]. E também nós professores às vezes não temos a formação, não tivemos, estudamos em uma escola totalmente diferente, a gente sente a necessidade e sabe que precisa trabalhar isso, falta às vezes conhecimento e preparo. O livro é meu suporte, mas ele não faz isso.

Apesar de não responder diretamente ao que foi perguntado, a professora expressa que a norma a ser ensinada precisa ser analisada e que não basta trazer conceitos prontos ou formas linguísticas prontas para os alunos, sendo necessário que haja uma reflexão sobre a língua. Ela expõe ainda dois obstáculos: as lacunas da formação e o livro didático. Mais uma vez fica explícito que as docentes têm consciência do que sabem e do que não sabem em relação às necessidades aqui manifestadas. Em face disso, inserimos no diálogo a afirmação de Faraco (2015, p. 27) de que “a expressão culta, no plano morfossintático, não é ponto de partida, mas ponto de chegada.” Isso significa que seu domínio não se constrói separadamente das experiências que possibilitam “o acesso à cultura letrada e às variedades linguísticas com que ela historicamente se expressa.” (FARACO, 2015, p. 27). Desse modo, o autor alerta que é necessário despertar a consciência dos alunos para a variação linguística e que isso só é possível se houver um trabalho sistemático de análise e de comparação entre os diferentes usos linguísticos ao longo da escolaridade básica, a fim de que percebam os pontos críticos que distanciam a variedade usada por eles das variedades cultas e, assim, possam dominar essas últimas. Essas discussões tinham como objetivo levá-las a refletir sobre possibilidades de trabalhar a consciência dos alunos em relação à variação linguística. A esse respeito a P1 comentou:

P1: A gente percebe que, quando a gente trabalha a variação linguística com os alunos, é como se a gente desse um *green card* pra eles que permitisse a eles “ah, pois agora eu posso me expressar”, porque até então eles ficam parados com medo do erro, principalmente na oralidade, mas, nas salas de aula de ensino médio, a gente ainda trata isso de forma tímida, porque a gente está preocupada com um programa a se cumprir, com as exigências de colocar esse menino não sei onde no futuro, e a gente vai até atropelando as coisas [...], mas, quando a gente trabalha a questão da variedade linguística e quando eles vão percebendo que existem vários falares e todos eles são possíveis, é como se a gente desse uma libertação pra eles pra eles falarem mais...

P2: Eu vejo exatamente isso: que há uma predominância da variação linguística, é exatamente usar esse método de mostrar esse uso, e não recorrer para a gramática como a gente está acostumada, a querer uma regra fixa...

A fala da P1 revela a sua percepção de que considerar as variedades linguísticas que os alunos utilizam nas suas vivências sociais, bem como a capacidade de se expressarem nessas variedades têm o significado de “libertação” para esses estudantes. Ela também observa que, quando se explica para o aluno que a sua fala não é errada, ele perde o medo de se manifestar. Entendemos que dar aos alunos a liberdade de falar nas aulas é indispensável, pois os incita a participar com mais frequência dos eventos comunicativos promovidos na escola, sendo que, quanto mais tarefas comunicativas desempenham mais aprendem a usar e a monitorar a linguagem de acordo com a situação ou evento comunicativo, seja de fala, seja de escrita, favorecendo a ampliação da sua competência comunicativa. Por outro lado, o discurso da P2 em relação à variação se mostra confuso, pois ela vê a variação como um método de ensino baseado na análise dos usos linguísticos, diferindo do ensino de gramática a que ela está acostumada, pois este é baseado no ensino de “regras fixas”.

Buscamos promover a discussão sobre o fato de que tratar a variação linguística somente como conteúdo de ensino, como faz o livro didático, não é suficiente para que o fenômeno da variação linguística seja analisado em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica, estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, etária). A saída também não é tratá-la como método em que os usos linguísticos dos alunos são analisados por si mesmos, mas sim analisar as expressões cultas, relativizando, comparando com as expressões linguísticas dos alunos e com outras variedades, sem usar juízos de correção absolutos, tendo o cuidado de não ensinar como obrigatório algo que é estilístico, pois cabe ao falante escolher, dentre as diversas formas linguísticas, a mais adequada às condições de um dado contexto social e cultural.

Encerramos essa sessão refletindo sobre o quanto são complexas as questões que envolvem a língua, dotadas de imagens e de significados, sendo que nós educadores precisamos nos debruçar sobre essa complexidade, especialmente, para a compreensão social e linguística dos fatores envolvidos. Só assim seremos capazes de descobrir maneiras de superar concepções e práticas de ensino ultrapassadas e responsáveis por não promover o acesso de nossos alunos aos bens da cultura letrada. A seguir descrevemos e analisamos a terceira sessão de diálogos colaborativos.

5.5.3 Terceira sessão de diálogos colaborativos

Nossa terceira sessão de diálogos, realizada em 17 de novembro de 2021, teve como objetivo refletir sobre o tratamento do fenômeno gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, buscando, no processo colaborativo discutir, rever, repensar e/ou ampliar os saberes conceituais e experienciais já construídos pelas docentes, os quais foram manifestados nas observações e entrevistas. Esse encaminhamento retoma o que ocorreu em nossa primeira sessão de diálogos, quando a professora da 3ª série reafirmou que os alunos se mantinham passivos nas aulas em que tratava de temas gramaticais, segundo ela, por terem medo de errar.

Iniciamos a sessão reportando a essas falas e perguntando se ambas concordavam com a pressuposição de que os alunos não participavam de aulas que enfocam os temas gramaticais por medo de errar, ao que elas responderam afirmativamente que sim. Relembramos também as suas falas sobre as aulas de leitura e produção textual, quando observaram que, ao relacionar as temáticas dos textos aos conhecimentos dos alunos sobre tais assuntos, a participação era bem maior, pois eles expressavam seus pontos de vista, especialmente quando se tratava de temas polêmicos, como violência, religião, política, entre outros. Nossa intenção ao retomar essas falas era levá-las a perceber que, quando propiciam aos alunos relacionar um tema de estudo a um conhecimento que já possuem, certamente, favorecem à ampliação da capacidade de análise e discussão desse tema.

Isso vale para o trabalho com os aspectos gramaticais também, pois os alunos já conhecem as regras da gramática interna da língua. Eles podem até não dominar as nomenclaturas dos termos, mas sabem empregá-lo de modo que façam sentido. É daí que o professor pode partir para levar os alunos a refletir sobre a língua, analisando como ela funciona e como se organiza também em outras variedades. Nessa perspectiva, buscamos discutir com as nossas interlocutoras sobre a possibilidade de abordarem os temas gramaticais associando-os aos conhecimentos linguísticos dos alunos e aos sentidos dos textos que elas trabalham nas aulas de leitura e produção. A respeito da importância de contextualizar o que deve ser trabalhado, comentaram o seguinte:

P1: Eu não sei se você recorda de uma charge que tinha o Ministro da Educação, que eu senti a necessidade/dificuldade do aluno de contexto. Para ele interpretar o texto, ele tem que conhecer o contexto, e o aluno não conhece, não sabe o que está acontecendo ao nosso redor, em nosso país. Não é que ele precisa conhecer o ministro, mas ele precisava saber o que tava acontecendo naquele momento. Eles não sabem, e a gente percebe isso, porque eles só interpretaram o que estavam vendo na imagem, eles não sabiam o que tinha por trás daquilo, o contexto em si, porque eles usam muito a internet, mas não para se informar.

P2: Quando eu usei a temática do Lázaro, aí como tava a coisa toda do Lázaro, foi mais motivador, aí eles discutiram bem. Quando tem um conteúdo de repercussão nacional que a gente liga, aí surte um efeito bom.

Essas falas reforçam a percepção das docentes sobre a necessidade de contextualizar. Desse modo, aproveitamos essas discussões para ressaltar que o trabalho com os temas gramaticais também pode partir de uma notícia jornalística, de uma reportagem, de um conto, de uma crônica, de uma música, bem como de um texto produzido pelos próprios alunos. É bem mais interessante que esse trabalho comece pela observação dos fenômenos linguísticos no que é mais concreto, palpável para chegar à sistematização, do que pelas listas de regras das gramáticas normativas. É importante levá-los a observar que as escolhas linguísticas também colaboram para a construção do sentido do texto, com a ressalva de que não é produtivo trabalhar com diversos aspectos gramaticais ao mesmo tempo, devendo o professor, de acordo com o planejamento, selecionar temas gramaticais que se relacionam para abordá-los de forma conjunta, como, por exemplo, a concordância nominal e a verbal.

Usamos o exemplo da concordância para tratar de um tema variável, porque foi uma das categorias gramaticais abordadas em sala de aula (3ª série), na qual observamos que os saberes conceituais deram lugar aos saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, uma vez que o processo de comparação, correlação, relativização entre diferentes variedades linguísticas do português brasileiro deu lugar à transmissão de regras da gramática normativa, de modo fechado, sem espaço para reflexão acerca de outros modos de fala ou de outras variedades. Nesse sentido, pusemos em discussão a afirmação de Bortoni-Ricardo (2005) de que há regras variáveis no repertório linguístico de qualquer falante, questionando, nesse sentido, por que não proporcionar aos alunos a visão de que a concordância é um tema variável e que existem diferentes formas realizá-la? Nosso intento era fazê-las refletir que, assim, os alunos perceberiam que uma regra de concordância que foi utilizada em um texto deles, por exemplo, ainda que não esteja em conformidade com as expressões cultas, é sim uma regra variável, isto é, embora não esteja adequada à modalidade escrita ou ao gênero a que pertence o texto, em outros gêneros e em outros contextos, tal regra pode funcionar e fazer sentido.

Para ampliar a discussão, fizemos a leitura de um trecho do texto enviado previamente para as docentes, o qual sintetizava que os temas gramaticais devem ser enfatizados a partir do que é mais geral e do que é mais nuclear, para, posteriormente, se chegar aos casos mais específicos. Explorar a facultatividade nos casos de concordância, por exemplo, é extremamente relevante para o aluno compreender que tem mais de uma opção, que pode

escolher uma forma linguística culta ou outra, que a norma culta não é única. No estudo de temas normativos, é preciso incorporar em sala de aula os usos correntes, observando as variações presentes nas expressões cultas, orais ou escritas, e acolher essas variações, como orienta Faraco (2021).

Nesse ponto, a P2 observou: “eu vejo que a concordância e o emprego dos pronomes variam bastante no português falado no Brasil. Eles dizem: ‘mas pro rumo de’, ‘nóis vai’, que soa de uma forma mais...”. Então a P1 completou: “mais desagradável”. Essa adjetivação reflete a força com que expressões como “mas pro rumo de” e “nóis vai” são estigmatizadas pela sociedade. Assim, por mais que as professoras já tenham alguma consciência da importância de evitar a discriminação e o preconceito, ainda têm dificuldade em considerar aquelas expressões simplesmente como variantes que fazem parte do que Bortoni-Ricardo (2005) denominou de regras variáveis descontínuas, o que as leva a qualificar tais exemplos como “mais desagradável”. Em seguida a P2 comentou: “agora existem algumas variações que são mais aceitas tem outras que não, que os falantes já se olham entre si”.

A partir dessas falas, retomamos a abordagem de Bortoni-Ricardo (2005), também constante no texto que elas haviam recebido, sobre regras variáveis, as quais são condicionadas por fatores sociais, culturais, históricos e linguísticos, podendo ocorrer tanto variáveis graduais quanto descontínuas no repertório dos falantes. Perguntamos às professoras se elas já conheciam a autora e se já haviam lido sobre a metodologia dos três contínuos (rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração-estilística), proposta por Bortoni-Ricardo (2005) ao estudar a ecologia do português brasileiro. A intenção era promover a reflexão sobre a variação não ser considerada como um desvio, devendo o professor atentar para o fato de que há regras variáveis que devem ser consideradas e de que o usuário da língua deve saber escolher qual forma linguística é mais adequada ao gênero, ao interlocutor, à modalidade, de acordo com a intenção comunicativa em determinados contextos.

Diante de nossa pergunta, a P1 respondeu que já tinha lido sobre isso, enquanto a P2 permaneceu em silêncio. Então, para ampliar a discussão, perguntamos se seria possível trabalhar com os aspectos gramaticais observando as regras variáveis, o que levou nossas interlocutoras a mencionarem o livro didático, ressaltando como veem a abordagem dos temas gramaticais nesse instrumento:

P1: Como eu já disse, o livro não faz análise reflexiva, não faz o aluno refletir a língua, não faz a gente refletir aquele texto, aquela frase, não tem isso. [...] A questão da gramática eu gosto sempre de fazer a comparação com tirar a carta e dirigir, o mais importante é eu saber dirigir o carro e andar pra todo lugar, mas, em algum momento da minha vida, talvez o meu carro vá sofrer alguma pane, eu tenho que ter um

conhecimento um pouco de mecânica, de saber como é que ele funciona, e é isso o ensino da gramática também: o importante é eu saber o uso, fazer a reflexão, fazer tudo, mas em algum momento eu tenho que conhecer os componentes da língua, conhecer a gramática dela.

P2: O que eu percebo é que essa parte padrão, a gramática, ela está desaparecendo dos livros. Antes a gente pegava uma, duas três, quatro páginas e aparecia várias regras para a gente expor para os alunos, agora é bem sucinto, nas escolas públicas, livros, materiais para as escolas públicas. Não tô falando da particular, porque a particular ela tem uma outra visão e ela direciona muito esse lado gramatical conservador, material para as escolas públicas vem, a cada ano, a cada volume de livro, a gramática, ela tem desaparecido, e agora nesse novo método, não sei se a P1 lembra, e a gente procurava gramática, procurava e não encontrava, é, tipo, desaparece, você não encontra.

As concepções de gramáticas subjacentes nessas falas se mostram bastante divergentes, refletindo o que havíamos presenciado nas observações e interpretado nas falas das professoras, durante as entrevistas. A P2 demonstrou ressentir-se da falta de uma abordagem mais tradicional dos temas gramaticais, quando expõe: “[...] a gente procurava gramática, procurava e não encontrava, é tipo desaparece, você não encontra”, evidenciando uma concepção ainda presa ao ensino de regras que prescrevem uma forma correta de usar a língua. Essa concepção condiz com os eventos de fala, nos quais observamos uma abordagem dos aspectos gramaticais a partir de regras e de exemplos de orações isoladas, desconectadas dos textos, da produção de sentidos e da complexidade da variação.

Em contraposição a esse posicionamento, a P1 destaca que sente a necessidade de uma abordagem mais reflexiva da gramática, tanto no livro didático quanto em sua atuação, ressaltando sua concepção de gramática como um dos componentes da atividade verbal, como constitutiva da língua: “[...] o importante é eu saber o uso, fazer a reflexão, fazer tudo, mas em algum momento eu tenho que conhecer os componentes da língua, conhecer a gramática dela”. (P1, 2021). Essa fala evidencia que a professora tem consciência das lacunas de sua prática pedagógica, como já ressaltara anteriormente, quando afirmou que lhe faltam “conhecimento e preparo”. Também avalia que o livro não promove a análise reflexiva, por isso não funciona como suporte adequado frente às reais necessidades do ensino de língua. Em síntese, na sua perspectiva, faltam-lhe meios para desenvolver uma prática pedagógica mais segura e inovadora.

No entanto, observamos que, apesar das dificuldades apresentadas, sua prática revela uma abordagem mais próxima de desenvolver um ensino de língua produtivo, pois demonstra ter consciência de como agir sociolinguisticamente, uma vez que entende que, em termos linguísticos, saber usar apropriadamente a língua é mais importante do que saber conceituar ou

classificar categorias gramaticais. Por outro lado, considera que, ao avançar no conhecimento sobre o funcionamento da língua, por meio do questionamento, da análise e da reflexão dos dados linguísticos, o estudante precisa também conhecer os componentes da língua, e aí é que a nomenclatura se justifica, corroborando a visão de Antunes (2014).

Caracterizamos esse momento como uma situação de conflito entre os posicionamentos, pois, conformando o que afirma Magalhães (2011) sobre situações de tensão e conflito poderem surgir no contexto da etnografia colaborativa, quando significados novos e antigos são confrontados para que outros significados se manifestem. Na realidade, o conflito que se manifestou nesse momento mostra-se como reflexo de outro maior, em que nós, professores de Língua Portuguesa, estamos imersos. Como elucidada Faraco (2021), o conflito permanente entre norma culta e norma-padrão, resultado de um movimento histórico em que se elaborou uma norma de referência distante da que era praticada pelos falantes e escritores escolarizados de nosso país, levou à perda da referência normativa. Segundo o autor, não temos uma referência normativa segura quanto aos usos da língua, o que provoca uma insegurança generalizada entre os falantes escolarizados em relação ao que tomar como referência, cabendo então aos professores encontrar meios pedagógicos para ensinar os alunos a operar nesse conflito.

No processo de colaboração, buscamos promover uma discussão sobre tratamento dos temas gramaticais, a partir da leitura do texto previamente enviado para as interlocutoras, o qual apresentava as perspectivas de autores como Faraco (2015, 2021), Antunes (2014), Geraldi (2006), Perini (2016), Vieira (2017) e outros, segundo os quais a reflexão sobre os conteúdos gramaticais deve partir da observação criteriosa dos dados linguísticos efetivamente realizados, para uma posterior sistematização pelos alunos. Desse modo, a análise dos fenômenos linguísticos não pode prescindir de uma abordagem reflexiva e interativa dos tópicos gramaticais que considere a produção de sentidos nos textos e a complexidade da variação linguística, já que o estudo da língua de forma fragmentada e pautado em regras normativas não condiz com uma prática fundamentada em conhecimentos sociolinguísticos. É preciso provocar o senso linguístico dos alunos, partindo do que é mais intuitivo e do que é mais geral, para depois especificar, sistematizar.

Essas discussões nos levaram a abordar também o conceito de análise linguística/semiótica tal como é utilizado na BNCC, ou seja, como um eixo do ensino em Língua Portuguesa. Para promover tal reflexão, buscamos saber o que as nossas interlocutoras entendiam por análise linguística, obtendo as seguintes respostas: “esse conceito diz respeito ao funcionamento da língua. Nos livros, a gramática fica bem sucinta, e a função da língua é que tem essa predominância [...]. Você vê que a predominância hoje em dia é a análise

linguística.” (P2). Esse comentário evidencia a compreensão de que a prática de análise linguística consiste em entender como a língua funciona, ficando os aspectos gramaticais em segundo plano. A questão é que, para entender como a língua funciona, identificando a função predominante em determinado texto, é preciso compreender todos os elementos envolvidos no processo comunicativo, dentre eles o contexto e os interlocutores – o que dizem, para quem dizem, quando dizem e por que dizem o que dizem. Todos esses elementos interferem em nossas escolhas linguísticas, portanto, não se deve dissociar, na análise linguística, forma, função e contextos de uso.

A esse respeito a P1 observa que essa perspectiva tem levado os alunos a compreenderem a função de um termo sem saber a sua denominação: “os meninos têm dificuldade em saber as terminologias. Eles sabem a função gramatical de um advérbio, mas a nomenclatura foi deixada de ensinar.”

Nessas falas, observamos certa insegurança das professoras em relação ao que seria a prática de análise linguística proposta nos documentos oficiais. Subjazem a esses comentários questões como estas: o ensino de gramática deve ser reduzido ao ensino das funções dos termos? A nomenclatura e a classificação devem ser desconsideradas? Infelizmente, não são poucas as dúvidas, os desafios e os dilemas que enfrentam os professores no atual contexto de ensino de língua portuguesa no Brasil.

Diante dessas falas, buscamos fomentar a discussão trazendo o conceito de análise linguística proposto por Geraldi (2006), destacando que a prática de análise linguística, conforme o autor, abre espaço não somente para aspectos tradicionais da gramática normativa, mas também para questões amplas a propósito do texto, dentre as quais ele cita: “coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc.” (GERALDI, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, a prática de análise linguística pode ser efetivada a partir dos textos dos próprios alunos, não com o objetivo único de reconhecer estruturas linguísticas, mas, sobretudo, de levá-los a compreender o fenômeno linguístico em estudo, o que não impede de se propor atividades, considerando o tema gramatical escolhido, que envolvam os aspectos sistemáticos da língua. O objetivo não é que os alunos passem a dominar uma terminologia, embora possam usá-la, mas promover uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem em todas as dimensões.

Percebemos que a compreensão das professoras sobre a prática de análise linguística se aproxima parcialmente das concepções e dos estudos referidos sobre a temática, visto que elas entendem que essa prática envolve um trabalho mais amplo sobre organização, funcionamento

e sistematicidade dos aspectos gramaticais que compõem a tessitura textual. Por sua vez, as dúvidas e a insegurança sobre essa abordagem dizem respeito ao “como fazer”, ao aspecto metodológico, convergindo para o que apontam Bezerra e Reinaldo (2020) ao definirem análise linguística. Segundo esses autores, o termo possui um status teórico-metodológico, pois se trata de um conceito que remete tanto a uma forma de analisar os elementos da língua com base em uma teoria quanto a um recurso metodológico utilizado para o ensino reflexivo da escrita.

Nesse ponto, retomamos as definições de Geraldi (1991), Britto (1997), Faraco (2017), e Mendonça (2006), relacionando-as com a proposta de Vieira (2017), para quem um trabalho com as estruturas gramaticais deve se realizar por meio de atividades de interação linguística, de atividades em que o falante interpreta os recursos linguísticos e aspectos da própria interação e de atividades em que a própria língua se torna o assunto da interação, ou seja, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. (FRANCHI, 2006). Esse modo de encaminhar a análise e a reflexão sobre a língua implica reconhecer as construções linguísticas como produtoras de sentido, elementos carregados de significação que, quando interligados sequencialmente e de maneira lógica, dão forma aos textos. (VIEIRA, 2017).

O diálogo colaborativo com as professoras revelou que as atividades propostas pelos livros didáticos também são fatores que contribuem para a insegurança quanto às opções metodológicas, ou seja, o como fazer, já que aqueles materiais transitam entre uma perspectiva tradicional e uma perspectiva de mudança. Ainda: as prescrições nos documentos oficiais não trazem nenhuma orientação metodológica, apenas apresentam de forma geral o que envolve o eixo de análise linguística/semiótica, expressando o conceito de modo impreciso, como se constata na BNCC (cf. o exposto no capítulo 3 desta tese).

Ao final das discussões, buscamos instigar as professoras a relacionarem sua prática com o referencial teórico utilizado nas sessões, pedindo que expressassem suas reflexões acerca do que foi discutido e do que elas acreditavam que poderiam fazer para ampliar cada vez mais o desempenho linguístico dos alunos. A professora da primeira série disse o seguinte:

P1: Assim, eu vejo que em muitos conceitos os estudiosos na língua divergem, os gramáticos...pra eu explicar pra eles polissemia e homonímia, até os gramáticos divergem, nos exemplos, você encontra um mesmo exemplo, um autor dizendo que é polissemia, o outro dizendo que é homonímia. Aí diz: no sentido conotativo é polissemia, aí você vai olhar se aquela palavra tem duas origens etimológicas, ali é homonímia. Aí eu digo: meu Deus! Como é que o aluno vai saber estudar etimologia... [...] O interessante mesmo é a gente suscitar nos alunos a vontade de aprender, porque, quando eles gostam da língua, de estudar a língua, pronto, eles vão atrás...

Essa observação da P1 revela sua compreensão acerca do que foi discutido, no sentido de que, para promover o desempenho linguístico dos alunos, não basta se prender ao ensino de

conceitos e regras da gramática normativa, uma vez que muitas dessas regras e dos exemplos modelares presentes nos compêndios são ambíguos e não dão conta de explicar os usos reais dos falantes de uma língua. “Suscitar nos alunos a vontade de aprender”, como disse a professora, é despertar neles a curiosidade e o interesse pela observação dos dados linguísticos, favorecendo à atitude de questionar, levantar hipótese, para posteriormente analisar e sistematizar, de acordo com o que propõe Perini (2016). Nesse sentido, ressaltamos que o desejo revelado pela docente de fazer o aluno gostar de estudar a língua só será possível em uma abordagem que leve em conta a língua em uso, ou seja, o estudo do componente gramatical vinculado aos textos orais e escritos que circulam em contextos sociais, exercendo uma função sociocomunicativa. Fora desse universo, o estudo da língua é pura abstração e não provoca o interesse dos alunos, muito menos entusiasmo e admiração. Sobre esse aspecto, a professora da 3ª série não se manifestou.

No processo desta pesquisa, os diálogos e as discussões desenvolvidas, por meio da etnografia colaborativa criaram as condições para a reflexão crítica e, conseqüentemente, para a expansão da consciência do fazer pedagógico em relação com a teoria sociolinguística. Como reflete Freire (2011, p. 15), “[...] conscientização muitas vezes significa o começo de uma posição de luta”, a qual pode dar início ao movimento de mudança, de ressignificação, de transformação possibilitado pelo agir consciente e colaborativo, que produz não somente o conhecimento de si mesmo, mas o reconhecimento necessário e indispensável da relação com o outro e com o contexto.

Após as sessões de diálogos colaborativos, continuamos o trabalho de observação em sala de aula, até início de dezembro de 2021. Percebemos, nos encontros que se seguiram, o esforço das docentes em promover cada vez mais a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A professora da terceira série intensificou a prática da oralidade, realizando atividades em grupos, tais como apresentações orais de resumos de obras literárias, a partir de pesquisa realizada em sala de aula, e recitação de poemas de autores modernistas escolhidos pelos próprios alunos. Após recitar as poesias, cada aluno comentava um pouco sobre autor e sobre as temáticas que ele costumava abordar. Essas atividades se mostraram excelentes oportunidades para os alunos falarem diante dos colegas e exercitarem o uso de um estilo de fala monitorado.

Nos eventos observados em aulas da 1ª série, também foi possível perceber um empenho ainda mais efetivo por parte da professora em levar os alunos a compartilharem ideias, a assumirem um posicionamento, a se manifestarem, fosse durante a correções de atividades propostas, fosse nas discussões de aspectos linguísticos e textuais. Ao abordar temáticas como

religiosidade, política e sociedade em textos literários, a professora conseguia levar os alunos a relacionarem os acontecimentos do passado com questões atuais ligadas a essas temáticas. Em um dos eventos, quando realizou a correção de uma atividade sobre o fragmento do texto “O sermão do bom ladrão”, do Padre Antônio Vieira, ela organizou os alunos em círculo e propôs uma roda de conversa para que comparassem a forma como a sociedade da época tratava os ladrões com a forma como a sociedade atual o faz. Desse modo, os alunos conseguiram fazer relações entre esse tema e questões polêmicas divulgadas na mídia.

Vejamos alguns trechos desse evento de fala:

01. **P1:** Vocês acham que esse tema ainda é atual?
02. **A:** É atual, porque geralmente quem tem mais poder é mais difícil ser punido com severidade.
03. **A:** Há pessoas que roubam para matar a fome.
04. **A:** É, tia, tem gente que rouba por necessidade, fome, miséria.
05. **P1:** Vocês acham que roubar por necessidade, fome, miséria é justificado?
06. **A:** Não.
07. **P1:** Vocês já praticaram pequenas corrupções?
08. **A:** Risos
09. **A:** O G já furou a fila (risos)
10. **A:** O roubo dos políticos quase nunca tem punição.

Nesses diálogos e discussões, percebemos que os alunos tentavam monitorar a linguagem, inclusive, ampliando o seu vocabulário, o que era facilitado pela discussão dos textos ou pelas interações com a professora e com os outros colegas. Vimos, por exemplo, que a palavra “severidade”, usada por um dos alunos, havia sido proferida anteriormente pela professora, no momento de correção da atividade proposta. Essa interação favorece tanto a ampliação do vocabulário dos alunos, pois novas palavras passam a ser incorporadas nos repertórios linguísticos deles, quanto o desenvolvimento de estratégias retórico-discursivas. No evento, os alunos usam, por exemplo, respostas elípticas (02), estratégias explicativas (02 e 04), as quais se constituem em recursos linguísticos necessários para viabilizar um ato de fala. Pudemos constatar, portanto, que a professora oportunizava aos alunos vivenciarem cotidianamente situações em que é necessário opinar, compartilhar ideias, exemplificar, comparar. Desse modo, se promovem condições que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), favorecem a viabilidade linguística, um dos parâmetros do conceito de competência comunicativa de Hymes (1972a).

Em um outro evento, no qual a professora revisou com os alunos o tópico gramatical intitulado pelo livro didático de “Letras e sons: reflexões sobre a língua”, observamos que ela buscou partir dos conhecimentos específicos dos alunos sobre o tema para chegar aos conceitos

e ampliar a discussão. Ao tratar sobre divisão silábica e segmentação, a professora interpelou os alunos conforme se observa a seguir:

P1: Pessoal, como é formada uma sílaba? Alguém sabe? (Silêncio). Qual é a base de uma sílaba? Quem tá lembrado?

A: A vogal, tia.

P1: É... isso é o que está nos livros, nas gramáticas, mas eu vejo vocês escrevendo no aplicativo de mensagem assim: vdd, p, n...isso pode? (A professora escreve no quadro)

A: risos

A: Acho que no *Whatsapp* pode, tia.

P1: Muito bem! Por quê?

A: Porque lá é informal.

P1: Muito bem! Mas até mesmo no *Whatsapp* vocês precisam observar com quem estão conversando, tá? Se forem falar com uma pessoa com a qual não tenham intimidade, pedir uma informação, devem evitar, ok?

É muito positiva essa relação que a professora consegue fazer entre um conceito gramatical categórico e a forma como as pessoas estão usando a língua nas conversas em redes sociais. Aqui ela demonstra compreender perfeitamente que todo conteúdo pode e deve ser relacionado aos usos linguísticos dos falantes, nos diferentes contextos da vida social e cultural. Assim, a professora encontra meios de levar os alunos a perceberem que, ao usar a língua, sempre devem fazer as adequações necessárias, possibilitando, desse modo, a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Ainda nesse evento, a professora pediu aos alunos que dessem exemplos de palavras contendo dígrafo, encontro consonantal, encontro vocálico etc. À medida que eles iam ditando as palavras, ela anotava no quadro e pedia que eles justificassem suas escolhas. Ao tratar dos tipos de encontros vocálicos, ela solicitou aos alunos que apresentassem exemplos de palavras em que duas vogais constassem em sílabas diferentes no processo de divisão silábica. Um dos alunos usou como exemplo a palavra “Piauí”, a qual professora anotou a palavra no quadro e prosseguiu, questionando-os:

P1: O que vocês me dizem? Que encontros vocálicos eu tenho aqui?

A: Hiato, professora.

A: Hiato e ditongo, tia.

P1: Que mais? Vocês conseguem ver algum tritongo?

A: Acho que não, porque só o [au] fica junto.

P1: Pois olhem, os gramáticos divergem muito ao classificar o encontro vocálico de palavras como essa. Uns dizem que temos um hiato aqui (a professora mostra a divisão e sublinha no quadro o primeiro encontro [Pi-au - í]), mas outros não concordam porque dizem que pronunciamos assim: [Piau - í]. Aí temos o quê?

A: Tritongo

P1: Isso! Mas a maioria concorda que temos mesmo dois hiatos e, aqui no meio (circula o [au]), temos um ditongo. E aqui no final, o que vocês acham que temos?

A: Um hiato, tia

P1: Por quê?

A: Porque o i está formando sílaba sozinho.

P1: É, mas ainda tem divergência aqui também, porque para alguns gramáticos o “u” é semivogal, e nós sabemos que o hiato é o quê?

A: Encontro de vogais em sílabas separadas.

P1: Muito bem! Entenderam?

A: Sim

P1: Olha, o que eu quero que vocês percebam é que a gente não pode tomar essas regras da gramática ao pé da letra, porque a nossa língua é muito rica e nem tudo que a gente faz com ela cabe numa gramática. Muitas vezes os autores não dão conta de explicar tudo que acontece com a língua.

Essa fala da P1 de que “[...] a nossa língua é muito rica e nem tudo que a gente faz com a língua cabe numa gramática” significou muito para nosso trabalho como pesquisadora, ainda que tenhamos consciência de que ela faz referência à gramática que na escola se costuma chamar de gramática normativa. Isso porque a fala revela que a professora ampliou seu saber sobre a relação entre língua e gramática (instrumento normativo), deixando de considerá-la como padrão único de correção, evidenciando também a compreensão de que está considerando “normas” não somente como o que é normatizado, como fez anteriormente em uma das entrevistas, ao se referir a normas somente como “regras da gramática normativa” (p. 138), mas como o que é normal, usual na língua. Desse modo, quando diz “[...] a gente não pode tomar essas regras da gramática ao pé da letra [...]”, demonstra fazer uma avaliação dessas regras enquanto regularidades que podem ou não ser consideradas como tais. De qualquer forma, percebemos uma ampliação do seu conhecimento gramatical, que, como sugerido, não deve ou precisa ser seguido como querem os puristas da língua.

Depreendemos desse evento que o saber conceitual sobre a relação entre língua, gramática normativa, norma, norma-padrão e uso pode ter sido ampliado a partir das discussões implementadas em nossas sessões de diálogos colaborativos, momentos em que trouxemos teorias e propostas de base sociolinguística para reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa conduzido pelas docentes no Ensino Médio. Como defende Neves (2021), o ensino de língua não pode, de forma alguma, se traduzir em ensino de gramática normativa, mas isso não significa que a norma não tenha ou não deva ter lugar no tratamento escolar da linguagem.

Observamos que a professora trata dos aspectos fonético-fonológicos alicerçados na gramática normativa, mas o faz partindo dos usos (exemplos fornecidos pelos alunos), pois, ao tratar da formação da sílaba, primeiramente, pergunta aos alunos como são as conversas em *WhatsApp*, a fim de obter como respostas palavras abreviadas em suas formas, ou seja, compostas muitas vezes por sílabas sem vogal (vdd, pq), para chegar à sistematização de que, em nossa língua, a vogal é a base de toda sílaba. Nessa interação, a professora questiona sobre

a possibilidade de usar essas abreviações no aplicativo de mensagens, a fim de levar os alunos a observar que, mesmo nessa situação comunicativa, considerada informal, eles devem monitorar ou não a linguagem em virtude do assunto e do interlocutor.

Ainda nesse evento a professora diferencia os encontros vocálicos, conduzindo os alunos a observarem as regularidades relativas aos aspectos fonético-fonológicos da língua, ou seja, há uma preocupação com a forma, até porque esses aspectos são inerentes à língua. Observamos também uma concepção de gramática descritiva, de acordo com a definição apresentada por Traváglia (2002), pois a professora pôs para análise os usos linguísticos dos alunos, com exemplos ditados por eles. Inferimos que ela aplica também seu saber interacional (cf. evento de fala na p. 222-223), por incitar, com insistência, a colaboração dos alunos para a análise dos encontros vocálicos, até chegarem juntos à conclusão de que há divergências entre os “gramáticos”, trazendo pontos de vista diferentes do que a maioria das gramáticas normativas apresentam, sem abandonar esses pontos de vista, ao tempo em que incentiva os alunos a opinarem sobre essas divergências.

Nesse evento, além de orientar os alunos no discernimento de questões sobre as quais não há consenso entre os próprios gramáticos, a professora evidencia que não reconhece essa falta de consenso como defeito. Quando diz “muitas vezes os autores não dão conta de explicar tudo que acontece com a língua” (P1), ela demonstra entender que essas divergências são demonstrações de que as línguas, por estarem em uso, estão sujeitas a indeterminações. Conforme Antunes (2014), essa atitude revela aos alunos que a língua não é algo pronto, invariável e fixo.

De suas palavras ao final do evento em que trata da relação língua e gramática normativa, inferimos que a professora desmistifica para os alunos o “poder” que esse instrumento exerce, tanto na concepção da população em geral quanto na concepção de alguns docentes, de ter sempre a última palavra, a palavra “certa”. Ficou, assim, bastante clara a ampliação de sua compreensão de que a gramática normativa não pode ser considerada como padrão único de correção, bem como a de que qualquer reflexão gramatical deve partir dos contextos de uso da fala e da escrita (no caso do *WhatsApp*), para promover a compreensão dos alunos de que há critérios na escolha de cada uma dessas modalidades decorrentes de cada espaço sociocultural onde os interlocutores estão situados.

O evento revela também que a professora tem consciência da ampliação dos saberes conceituais e interacionais aqui observados e de que eles podem contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, pelo próprio sequenciamento lógico discursivo do evento de fala, que coincide com orientações e sugestões de autores como Bortoni-Ricardo e

Rocha (2020), Geraldi (2006), Vieira e Freire (2020, Vieira (2017), Damásio (2015), Faraco (2008), discutidas no segundo e no terceiro encontros colaborativos, em que dialogamos sobre variação e análise linguística.

Na sequência do evento, vimos que a professora proporcionou a análise dos aspectos gramaticais (no nível fonético-fonológico), a partir dos contextos de uso (conversas em *WhatsApp*) e de exemplo fornecido pelos próprios alunos (Piauí), evidenciando as regularidades para chegar à sistematização dos conceitos. Fez tudo isso, promovendo questionamentos e incitando os alunos a levantar hipóteses, pois, como orienta Perini (2016), o ensino de gramática no nível médio não deve apenas explicitar os conhecimentos linguísticos, mas incitar a reflexão linguística dos alunos.

Desse modo, o percurso desta pesquisa nos levou a compreender que os saberes (sócio)linguísticos construídos pelas docentes em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, identificados neste estudo (saberes exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, saberes estratégicos e interacionais, e saberes conceituais e experienciais), quando compartilhados em contexto de etnografia colaborativa, podem oferecer subsídios teóricos que possibilitem promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Embora nem sempre esses saberes estejam em conformidade com os estudos sociolinguísticos, percebemos que, por meio dos diálogos colaborativos fundamentados em teorias sociolinguísticas, as interlocutoras têm a oportunidade de contrapor ideias, falando de suas atitudes, de seus posicionamentos e de suas opiniões em relação a experiências mais e menos exitosas em sala de aula. Desse modo, compartilham experiências e agem colaborativamente, conseguindo ampliar aqueles saberes e, até transformá-los, criando possibilidades de desenvolvimento de um ensino de língua mais efetivo.

Há que se considerar sempre e de todo modo que os conhecimentos (socio)linguísticos tratados ao longo desta tese são reflexos do processo de formação inicial e contínua pelo qual passam as docentes, por isso asseguramos que são (sócio)linguisticamente construídos. Também percebemos que nem sempre as docentes têm consciência desses saberes ou os aplicam de modo intencional em sua prática pedagógica, portanto, ao identificá-los, buscamos levá-las a ter consciência de quais são esses conhecimentos e de como podem ou não contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Nossas discussões nos encontros colaborativos fizeram emergir esses saberes e, a partir das falas, das leituras e das experiências que compartilharam, buscamos fazê-las observar quais dessas falas, ações, estratégias e atitudes estavam ou não em conformidade com as teorias

sociolinguísticas e de que modo a sua aplicação poderia contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio.

Nos eventos de aula que se sucederam às discussões empreendidas nos encontros foi possível verificar que o processo dialógico e colaborativo conseguiu promover, ainda que timidamente, a reflexão e a ampliação de alguns saberes conceituais (língua, norma, uso e gramática normativa), embora, certamente, ainda exista um hiato enorme entre esse pequeno avanço e uma mudança de atitude nos diferentes âmbitos da ação docente, e nem seria essa a nossa pretensão, devido a própria complexidade do processo de ensinar e aprender uma língua.

Em síntese, fica consubstanciado que todo o caminho árduo trilhado no processo de pesquisa, que envolveu estudos, reflexões, análises, interpretações, diálogos e etnografia colaborativa, de alguma forma, contribuiu para alargar as concepções das professoras. A etnografia colaborativa possibilitou, sobretudo, o olhar investigativo para o espaço escolar e a microcultura da sala de aula. A esse olhar aliaram-se os anseios de iluminar teoricamente alguns questionamentos já enraizados no pensamento de professores e de pesquisadores que vêm se debruçando sobre temas relacionados ao ensino de língua portuguesa em nosso país.

Assim, concebemos que o desejo de saber o que ainda não se sabe, de descobrir novos rumos, novas possibilidades é o que move o ser humano a realizar investigação científica e, por meio dela, incentivar outros profissionais, especialmente professores, a também enveredarem por esse caminho, para não correrem o risco de estagnarem e de repetirem o discurso tradicional reprodutivista, deixando lacunas no processo de ensino e aprendizagem da língua, o que contribui para manter a disseminação do preconceito linguístico e social na escola, ainda que disfarçadamente.

Reforçamos, por fim, que diálogos construídos em processos de colaboração, alicerçados em teorias sociolinguísticas, podem contribuir para um processo consciente de reflexão e de problematização constante sobre questões ligadas ao ensino de língua portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar dos saberes (sócio)linguísticos de professores nos demandou operar com um conjunto amplo de concepções, crenças e atitudes que perpassam suas ações e estão diretamente envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem da língua. Isso vai muito além de compreender métodos e técnicas de ensinar, pois é preciso interpretar “como padrões de organização social e cultural, locais e não-locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social”, como explica Bortoni-Ricardo (2008, p. 41-42), com base em Erickson (1990). As ações e falas docentes detalhadas em nosso processo de análise e interpretação nos possibilitaram perceber como a organização social da aula depende das relações que as professoras estabelecem, a partir desse conjunto de saberes construídos no seu contexto histórico, social e cultural.

Nesse processo de pesquisa, em que nos propomos a realizar uma etnografia colaborativa, entendemos que as interações produzidas entre pesquisador e pesquisados visam à relativa ampliação dos conhecimentos ou do nível de conscientização de todos os envolvidos, considerando que colaborar significa interpretar necessidades, criar condições e motivos, negociar relações com o nosso eu, com o outro e com a sociedade. Além disso, permite a exploração da realidade que emerge a partir das contradições, das preocupações, das dificuldades, das lacunas e dos dilemas significados, com o objetivo de criar contextos de transformação.

Com esse propósito, fomos em busca de respostas para nossas dúvidas, inquietações e questionamentos, mobilizando diferentes diálogos, vozes e reflexões em um processo de investigação ético e consciente, pois fazer pesquisa é assumir um compromisso ético com a ciência e com a sociedade, sendo que, nesse movimento de busca, muitas incertezas surgem e podem nos fazer mudar o rumo ou a direção.

No meio do curso de doutorado, quando havíamos apresentado o projeto de pesquisa e acreditávamos estar trilhando o caminho que nos permitiria enxergar a luz, o mundo foi aterrorizado por uma pandemia que nos imobilizava, paralisava e distanciava uns dos outros. Tínhamos pela frente uma pesquisa etnográfica, o que exigia de nós um contato próximo com o ambiente a ser pesquisado – a comunidade, a escola, os gestores, os professores e os alunos. Inicialmente, o sentimento foi de medo, de angústia, de insegurança; depois, de aceitação e de espera. Assim, esperamos quase todo o ano de 2020 para manter os primeiros contatos com o grupo e, conversando com a professora orientadora, entendemos que precisávamos iniciar a pesquisa, sabendo que, enquanto a rede privada já havia se reestruturado e os alunos já assistiam

às aulas pelas plataformas digitais, nas escolas públicas, a situação era bem diferente, deparando-nos com uma realidade em que apenas as turmas de 3ª série tinham aulas remotas, quinzenalmente, enquanto, nas demais turmas, o contato entre alunos e professores era somente pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Ainda assim, não desistimos de fazer etnografia colaborativa e passamos a conversar e a negociar com as professoras e com a gestão também pelo aplicativo de mensagens e por chamadas telefônicas, visto que queríamos nos integrar àquela realidade.

No início de 2021, a professora da 1ª série também começou a fazer aulas *on-line*, embora poucos alunos participassem, por diversos motivos: falta de internet com capacidade para acessar as plataformas ou falta de equipamentos, como computadores, tablets ou celulares. Desse modo, iniciamos as observações de aulas *on-line*, ainda com muito receio de que não fosse possível dar conta do que havíamos proposto, pois o grau de complexidade e o impacto do “novo” nos assustavam. Mesmo, na incerteza, corremos o risco, pois, como afirma Morin (2008, p. 12), uma das “verdadeiras conquistas do espírito humano é a de nos pôr em condição de enfrentar as incertezas.” Nessa condição, fomos forçadas pela realidade que se apresentava a redirecionar a forma de produzir os dados e a vivenciar como essa nova realidade impactava o processo de ensino de aprendizagem da língua portuguesa, afinal a incerteza está na base de toda investigação científica.

Agora, considerando todos os movimentos trilhados no percurso desta tese, somos exigidos a apresentar um encaminhamento ou um possível encaminhamento para o que produzimos até aqui. Assim, retomamos à pergunta inicial que norteou essa investigação: qual a relação entre os saberes (sócio)linguísticos de professores de Língua Portuguesa e a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, no contexto de implementação da BNCC (Ensino Médio)? Na intenção de responder a essa questão, analisamos a relação entre os dois fatores, buscando compreender, por meio da etnografia colaborativa, como e se os conhecimentos construídos pelas docentes ao longo de sua formação inicial e contínua contribuem para ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio.

No capítulo I (Introdução), situamos o objeto na perspectiva teórica da Sociolinguística Educacional, a partir da qual realizamos, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, um levantamento de teses defendidas entre 2011 e 2019 que tivessem relação com nossa temática, a fim de nos situarmos nos contextos das pesquisas já produzidas na área, verificando as lacunas que ainda podiam ser preenchidas para, assim, poder dar continuidade ao processo de investigação científica desenvolvido em nosso país, trazendo à tona a realidade do ensino de

língua materna em nosso estado – Piauí. Prosseguimos, expondo a justificativa, o problema, os objetivos e a proposta de tese.

No segundo capítulo, intitulado “Breve histórico dos estudos linguísticos do século XIX à Sociolinguística: reflexos desses estudos no ensino de Língua Portuguesa no Brasil”, explanamos brevemente sobre o processo histórico de construção dos estudos de linguagem, a partir do século XIX até a consolidação da Sociolinguística como área de estudos interdisciplinar, observando os reflexos desses estudos no tipo de ensino de língua que foi se consolidando nas escolas e que predomina até os dias atuais, bem como destacando as contribuições dos conhecimentos sociolinguísticos para o ensino de língua materna.

No capítulo 3, discutimos as determinações da BNCC do Ensino Médio como uma política linguística para o ensino de Língua Portuguesa, destacando, de forma crítica e reflexiva, os principais temas da agenda sociolinguística que permeiam as orientações contidas no documento.

No capítulo 4, descrevemos o percurso metodológico empreendido, expondo os tipos de pesquisa, os procedimentos éticos adotados, os procedimentos de coleta e de produção de dados utilizados. Também caracterizamos a cidade onde a escola campo da pesquisa está inserida, bem como o contexto escolar onde o estudo foi realizado, relatamos as visitas iniciais à escola e apresentamos as participantes/colaboradoras da pesquisa.

Na sequência, no capítulo 5, analisamos e interpretamos como os saberes (sócio)linguísticos das professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio são articulados e vivenciados em sua prática pedagógica. Também descrevemos e interpretamos sua prática pedagógica, a partir da observação dos eventos de fala nas turmas de 1ª e de 3ª séries. Tais análises e discussões não deixaram de considerar o contexto de implementação da BNCC na escola. Essas reflexões têm por base a comparação dos dados gerados a partir das observações, do registro em áudio e diário de campo e das entrevistas aplicadas à participantes. Apresentamos também as análises e discussões que se deram nas sessões de diálogos colaborativos com as docentes, cuja intenção foi empreender esforços no sentido de possibilitar-lhes a reflexão teórica necessária para a conscientização de que muitos dos problemas relacionados às dificuldades em ampliar a competência comunicativa dos alunos podem ser solucionados com base nas contribuições da Sociolinguística.

Ao longo deste estudo, buscamos criar contextos de pesquisa em que as docentes se sentissem à vontade para fazer emergir dificuldades, preocupações, lamentações, contradições, enfim, tudo o que faz parte da realidade vivida, o que contribuiu para compreendermos as relações, as circunstâncias e as condições em que se efetiva o processo de ensino e

aprendizagem de língua portuguesa no ambiente pesquisado. Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas em razão da pandemia da COVID-19 foram relatadas de modo recorrente pelas docentes, especialmente, por interferirem no desenvolvimento de processos interacionais em sala de aula.

O estudo nos permitiu concluir que, em ambiente de aulas *on-line*, as regras de participação na interação que estão sendo construídas são diferentes das regras culturalmente organizadas em situação de sala de aula presencial. Naquele ambiente, para que os alunos participassem ativamente da interação, havia uma dependência contextual maior da interferência verbal das professoras, uma vez que não podiam ver todos os alunos ao mesmo tempo, pois nem todos ligavam suas câmeras. Assim, ações como o direcionamento do olhar, gestos, ou mudança corporal indicando que alguém quer falar passam despercebidas pelo professor. Não obstante, concluímos também que, em qualquer que seja o ambiente, virtual ou presencial, intermediado ou não pela tecnologia, a interação que se constrói em sala de aula depende diretamente das concepções, ações e falas dos professores, pois tais ações e falas podem provocar diferenças significativas em relação à participação dos alunos nas aulas.

Nesse aspecto, as docentes revelaram saber da importância de diferenciar esses contextos, empreendendo um esforço maior para conseguir a adesão dos alunos durante as aulas *on-line*, em ações como direcionar os questionamentos a alunos chamando-os pelo nome, pedir que liguem os microfones, fazer perguntas específicas em relação ao que está sendo apresentado, dar tempo para as respostas, ratificar, partir do comentário de um aluno para fazer outro questionamento etc. Demonstraram ainda saber que conhecer os alunos, ouvi-los, tê-los face a face, ou seja, encontrá-los presencialmente é necessário para entender suas realidades, como, por exemplo, em que nível de aprendizagem eles se encontram, e também suas dificuldades, entre outros aspectos.

A professora da 1ª série demonstrou ter conhecimento de que é necessário manter uma relação aberta e democrática com os alunos, baseada no diálogo e nas avaliações que eles fazem sobre sua conduta. Indiscutivelmente, essa postura condiz com uma prática pautada na pedagogia culturalmente sensível, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), essa perspectiva envolve atitudes de respeito às falas dos alunos e ações que aproveitem suas experiências e os incentivem a se manifestarem. Desse modo, a professora consegue promover em suas aulas um clima de respeito e confiança.

Como pontuam Erickson e Schultz (1982), a interação é uma atividade de construção de significados que pode ser definida ou redefinida em diferentes contextos institucionais e diversos momentos históricos. As regras que se constroem em cada turma dependem

diretamente das características particulares dos alunos e dos professores, da combinação desses participantes, do que fazem nas aulas, do conteúdo abordado e do modo como isso ocorre, ou seja, dos contextos situacionais em que a aula acontece. Assim, novas regras são construídas a cada contexto, de forma que do conjunto de regras culturalmente aprendidas surgem ações verbais e não verbais organizadas significativamente as quais podem ser reinterpretadas e modificadas continuamente. (ERICKSON, 1990).

Nas sessões de diálogos colaborativos, promovemos a discussão sobre o processo interacional, com a intenção de suscitar reflexão sobre como as professoras viam esse processo. Era importante o posicionamento de cada uma, pois havíamos observado, no trabalho que desenvolvem, peculiaridades nos seus posicionamentos e nas suas falas que interferiam na relação com os alunos e no processo de interação que se construía em cada sala de aula. A exemplo dessas diferenças, vimos que a professora da 1ª série realiza, intencionalmente, a alternância de códigos, ou seja, busca aproximar seu repertório linguístico do dos alunos, pois acredita que usar o dialeto deles em situações informais implica tentar entendê-los e enxergar a realidade do ponto de vista deles. Assim, como parte do processo de colaborar, buscamos fazê-las manifestar não apenas as dificuldades, mas também vivências e experiências positivas em relação ao ensino de língua.

Nesses diálogos as professoras manifestaram a percepção de que o envolvimento dos alunos depende do tipo de aula que se realiza. A partir desse entendimento, instigamo-nas a pensarem nas estratégias e atividades desenvolvidas nas aulas que elas consideravam mais participativas e como conduzem esses eventos no sentido de haver maior envolvimento e integração dos alunos. Também as convidamos a pensar sobre como estender essas estratégias, atividades e formas de agir a outros “tipos de aulas”, como elas dizem. Ao falarem de seus modos de agir, de seus posicionamentos e de suas opiniões em relação ao que consideram mais produtivo, as professoras compartilharam experiências e agiram colaborativamente, ampliando e criando, dessa forma, possibilidades de desenvolvimento de um ensino de língua mais efetivo.

Sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula, as professoras afirmaram reconhecer os processos de variação linguística, estando conscientes de que as regras variáveis aparecem tanto no repertório delas quanto no dos alunos. Concluímos, porém que as concepções divergem em relação à compreensão do que é uma língua e de como ensinar língua portuguesa na escola. Essas concepções subjacentes ao fazer pedagógico do professor determinam suas ações, escolhas, abordagens, posturas e atitudes em sala de aula.

Para a professora da 1ª série, a língua é um fenômeno heterogêneo que envolve variação e mudança, pois, segundo ela, “uma língua se constitui de diferentes variedades”. Essa

concepção se manifesta na sua fala diante dos alunos, quando orientava que eles não precisavam ter vergonha da forma como falam, a qual diz muito da nossa história, de nossa origem, de quem somos. No intuito de reforçar sua posição, ela usa como exemplo sua própria origem sociolinguística. Vimos que esse entendimento é coerente com as ações desenvolvidas, o que justifica a preocupação constante da docente em ouvir os alunos, independentemente da variedade utilizada por eles; em reforçar, durante todas as aulas, que eles podiam e deviam falar, participando da interação; em se interessar pelo que eles gostavam, buscando estabelecer relações com o que estava ensinando.

Por outro lado, a professora da 3ª série, mesmo reconhecendo a existência dos processos de variação, devido a popularização com que é tema é tratado, ao formular seu entendimento sobre língua, não fez nenhuma referência à noção de língua como fenômeno variável, expressando uma concepção bem ampla, geral e abstrata, como um conhecimento pronto a ser ensinado, repassado, transmitido.

Esses posicionamentos implicam posturas bem diferentes em sala de aula, especialmente, em relação ao tratamento dos fenômenos da variação/diversidade linguística e dos fenômenos gramaticais. O processo de colaboração tornou visíveis esses conflitos, inclusive quanto a confusões terminológicas relacionadas às normas linguísticas que emergiam nas falas das docentes.

Ainda durante as sessões de diálogo colaborativo, apoiamos-nos na leitura de textos que compõem a fundamentação teórica da pesquisa, especialmente os da Sociolinguística Educacional, e de trechos da BNCC, a fim de estabelecermos comparações entre as noções de variação linguística, análise linguística, norma-padrão, norma culta e ensino de gramática, presentes no documento, com essas mesmas noções constantes nos estudos e pesquisas sociolinguísticas. Sabemos que o tratamento da variação e dos aspectos gramaticais são temas que têm custado caro ao professor de Português e que as decisões sobre como tratar esses fenômenos se ligam a questões históricas e culturais que levam alguns docentes a trabalhar, por exemplo, com a gramática prescritiva, por excelência, desconsiderando aspectos de ordem variável e social.

Nesta tese concluímos ainda que os saberes construídos pelas docentes a respeito dessas temáticas, embora nem sempre estejam em conformidade com os estudos sociolinguísticos, são reflexos do processo de formação pelo qual passaram, da compreensão do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que construíram, do desejo de responder adequadamente às exigências sociais e de favorecer às condições de desenvolvimento linguístico dos alunos, por isso asseguramos que são (sócio)linguisticamente construídos. Também percebemos que

nem sempre as docentes têm consciência desses saberes ou os aplicam de modo intencional em sua prática pedagógica, portanto, ao identificá-los, buscamos levá-las a ter consciência de quais são esses conhecimentos e de como podem ou não contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Conforme supramencionado, esse saberes são i) aqueles exigidos pelo sistema e pela cultura escolar, os quais se evidenciam, por exemplo, quando predomina nas aulas o ensino de regras descontextualizadas da gramática normativa, em exercícios que exigem do aluno a aplicação dessas regras, ou quando predomina, no espaço escolar, a escrita em detrimento da oralidade, uma vez que esta não é cobrada nas avaliações externas, ou ainda em atividades em que se exige uma conduta instrucional dos alunos; ii) saberes estratégicos e interacionais, os quais se manifestam, por exemplo, quando as docentes demonstram ter consciência das estruturas de participação que constroem com os alunos no processo de interação ou quando demonstram saber da importância de relacionar os conhecimentos a serem ensinados com aqueles que os alunos já possuem, relacionando, por exemplo, o “tema” de um texto ou de uma aula aos contextos sociais, culturais e linguísticos dos alunos, e iii) saberes conceituais e experienciais, que se manifestam quando, por exemplo, a professora realiza a alternância de códigos de modo intencional para se aproximar dos alunos e de seus mundos ou quando a professora da 3ª série demonstra conceber a língua como uma estrutura, embora também reconheça a existência da variação e procure respeitar os usos linguísticos dos alunos.

Nos diálogos colaborativos, fizemos emergir esses saberes a fim de promover a discussão acerca de quais deles estão em conformidade com as teorias sociolinguísticas e de que modo sua aplicação pode contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, visando que as professoras conseguissem perceber quando esses saberes são estratégias positivas para promover um ensino de língua produtivo e quando não são. Assim, buscamos encontrar, no processo dialógico e colaborativo, soluções teóricas para ampliar os saberes ou transformá-los, quando necessário.

Colocando esses temas em discussão, buscamos empreender também um diálogo sobre a importância do conhecimento da realidade plural brasileira em todas as suas expressões socioculturais, inclusive no uso da língua. Nas interações produzidas em contexto de colaboração, refletimos sobre a importância de abordar em sala de aula o processo histórico de constituição do português brasileiro, a quantidade de línguas faladas atualmente em nosso país, a relação entre a variação linguística do português brasileiro e o processo histórico-cultural de formação do nosso povo. Esses conhecimentos podem desenvolver nos alunos uma consciência crítica quanto à variação e às desigualdades sociais que ela reflete, uma vez que, no nível médio, os alunos precisam ter consciência de que as variações resultam de desigualdades sociais.

Somente considerando a nossa realidade sociolinguística, é possível promover um ensino de língua menos prescritivo em que a análise linguística das expressões cultas seja respaldada pela observação flexível dos fatos linguísticos, visto que são passíveis de variação e de mudanças. A análise dos aspectos gramaticais deve partir da língua em uso, pois essa análise não pode ser desvinculada nem dos contextos de produção, nem dos sentidos produzidos nos textos. Desse modo, buscamos promover a reflexão sobre como é possível fazer essa integração da gramática com o texto e com os aspectos relacionados à variação, ou seja, buscamos produzir colaborativamente a compreensão de que é necessário relacionar variação e consciência metalinguística, provocando o aluno a partir do seu conhecimento natural.

Em colaboração, fortalecemos a perspectiva de que precisamos levar os alunos a comparar aspectos específicos dos seus usos linguísticos com as variedades cultas que eles precisam aprender, sempre de modo contextualizado, observando as relações entre os diferentes falares e tendo em conta a dimensão social mais ampla, pois, como afirma Costa (2014), o nosso olhar para a variação deve permitir compreender que ela envolve uma multiplicidade de usos de diferentes formas com o mesmo significado linguístico, porém marcados por diferentes significados sociais, dependendo do contexto em que ocorrem. Desse modo, não basta ensinar que há fatores estruturais, funcionais e linguísticos que condicionam a variação, sendo fundamental tratar de “valoração”, isto é, dos valores que as pessoas imprimem às formas linguísticas nas relações sociais. Essas reflexões foram necessárias para desenvolvermos uma conscientização mais aprofundada do que significa conceber a língua como fenômeno variável.

Em face do exposto, concluímos que alcançar o objetivo maior que se pretende para o ensino de língua, qual seja o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, requer muito mais do que dominar um conjunto de saberes técnicos e conceituais. Exige, sobretudo, uma consciência do que fazer com os saberes que possuímos, para definir até que ponto eles se constituem em possibilidade de alcançar determinado objetivo. Desse modo, o que não é possibilidade pode ser transformado, modificado para vir a ser. E a consciência do que não sabemos, como diz Freire (2006), é o que nos move para a descoberta, mas isso só é possível por meio de processos que incluem pesquisa, reflexão e colaboração.

Vimos que os professores sabem, por exemplo, que os gêneros orais precisam ser trabalhados de modo mais efetivo, mas deixam de fazê-lo, porque precisam cumprir uma demanda exigida pela cultura escolar que negligencia esse trabalho, pois privilegia o que é cobrado nas avaliações externas. Entretanto, ao refletirmos sobre as implicações que a oralidade tem para o desenvolvimento da escrita e sobre o fato de que a produção de um gênero escrito pode suscitar a produção de um gênero oral e vice-versa, foi possível compreender que, embora

“desautorizado” pela cultura escolar, o trabalho com os gêneros orais se constitui em possibilidade para ampliar o desempenho linguístico dos alunos, inclusive, na modalidade escrita.

Por fim, compreendemos que os saberes (sócio)linguísticos das docentes manifestados nesta tese não podem ser dissociados dos contextos sociais, históricos e culturais em que são/foram produzidos. Desse modo, com base nas teorias que fundamentaram nossa pesquisa, sem suprimir outros contextos, apreendemos que os conhecimentos construídos pelas professoras colaboradoras são representativos para validar a prática docente, pois legitimam seu modo de pensar e de agir. Assim, nas sessões de diálogos colaborativos, buscamos evidenciar, por meio da discussão e da reflexão teórica, como esses saberes se constituem em possibilidades para a ampliação da competência comunicativa dos alunos ou como podem vir a se constituir como tal.

Portanto, as possibilidades de agir colaborativamente foram criadas na condição de sermos também professora de Língua Portuguesa da Educação Básica e, como tal, produzimos significados nesse processo. Diante dos contextos a que nos referimos, sabemos que fatores insistentemente destacados pelas professoras como um pedido de socorro interferem gravemente no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, a falta de aprofundamento dos conhecimentos sociolinguísticos na formação inicial e contínua, a falta de preparo para lidar com recursos tecnológicos em um momento em que a única opção era fazer uso desses recursos; a necessidade de formação e de informação sobre as políticas linguísticas que estão sendo implementadas no país e que têm relação direta com o currículo escolar e ainda a necessidade de tempo para dar continuidade aos estudos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado.

Esses fatores nos permitem sugerir que tanto as instituições formadoras quanto as instituições de trabalho dos professores direcionem ações formativas que privilegiem a reflexão crítica e a colaboração, pois esses dispositivos permitem a compreensão de seus contextos de ensino, bem como o compartilhamento de ideias e de experiências entre pares, propiciando que se fundamentem e se fortaleçam para solucionar ou pelo menos amenizar os problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa nas escolas públicas.

Quanto à Sociolinguística, afirmamos que ainda tem muito a contribuir, pois compreendemos que a continuidade de pesquisas que mostrem a variabilidade do português culto falado no Brasil (FARACO, 2008), demonstrando quando temos uma regra variável, o que condiciona essa variação, como ela pode ser explicada, que contextos linguísticos e não linguísticos favorecem ou não a aplicação dessa regra, são imprescindíveis para ampliar a compreensão de que a variação é condicionada por fatores sociais e ocorre nas diversas

situações comunicativas. E a vertente etnográfica colaborativa da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2008) pode e deve fazer com que esses conhecimentos cheguem até o professor de língua pelos processos de interação verbal e pelas pesquisas que se desenvolvem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck. Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Revista Policromias**, ano IV, p. 363-94, dez. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ALMEIDA, V. P. de. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35 n. 59, p. 44-57, jul./dez. 2010. Acesso em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ALMEIDA, V. P. de. **Conhecendo as regras do jogo: competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como segunda língua**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/browse?type=author&value=Almeida%2C+Virg%C3%ADlio+Pereira+de>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ALMEIDA e SILVA, R.; PETRONI, M. R. Formação do docente de português e o programa GESTAR II. **Revista Moara**, n. 36, p. 158-77, jul./dez. 2011.

ALVES FILHO, João. **Vultos e Fatos da História de Campo Maior**. Campo Maior: Edição do autor, 2011.

ALVES-FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ASSIS, L. M. de. O trabalho com a oralidade no Ensino Médio. In: CANO, M. R. de O. (org.). **Língua Portuguesa: sujeito, leitura e produção**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 79-93.

AVELAR, J. O. de. O. **Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

AYRES, D. A. A educação no Brasil a partir dos anos 90: contribuição da pesquisa etnográfica para o campo educacional. **Boletim REDEM**, 31 ago. 2009. Disponível em: www.redem.org. Acesso em: 08 ago. 2020.

BAGNO, Marcos. **Gramática, para que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BAGNO, Marcos. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábolas, 2015. p. 191-224.

BAILEY, K. **Methods of Social Research**. London: Collier-Macmillan, 1978.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito]**: realidade e possibilidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BANDEIRA, H. M. M. **Diário Pedagógico**: o uno e o múltiplo das reflexões docentes. Curitiba: CRV, 2016.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de língua**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

BLOM, J.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. Tradução: Pedro M. Garcez e José Paulo de Araújo. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1972]. p. 45-84.

BORGES-NETO, J. **Ensaio de filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna** – a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. do R. O ensino de Português e a variação linguística em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 37-55.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. A concordância nominal e verbal no português do Brasil e no português de São Tomé: uma abordagem sociolinguística. **Papia**, v. 22, n. 1, p. 7-39, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** – versão preliminar. Brasília – DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. *In*: SWEDER Souza; RUTIQUEWISKI, Andréia (org.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**:

propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 53-92.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? *In*: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.125-159.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTELANO, K. L. **Uma abordagem dos vocábulos “assim”, “tipo” e “tipo assim” e suas implicações para o ensino de língua portuguesa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2013.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAZDEN, C. **Classroom Discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge Mass: Mit Press, 1965.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991,

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-36, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CYRANKA, L. F. Mendonça. A Evolução dos estudos linguísticos. **Revista Práticas de Linguagem**, UFJF, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/160-198-Evolu%C3%A7%C3%A3o-dos-estudos-lingu%C3%ADsticos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CYRANKA, L. F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teacher’s Professional Knowledge Landscapes**. Toronto: OISE Press, 1995.

COAN, Márluce; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Revista Eletrônica de Linguística**, Uberlândia, v. 4, v. 2, 2º sem. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 4 fev. 2020.

COSTA, C. de S. S. M. da. Fonética e Fonologia no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. *In*: COSTA, C. de S. S. M. da; LOPES, I. A.; MACHADO, M. da C. (org.). **Linguística e Ensino da Língua Portuguesa**: sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica. Teresina: EDUFPI, 2000. p. 19-69.

COSTA, C. de S. S. M. da. A língua nos processos interacionais na escola e na sociedade: uma contribuição da pesquisa colaborativa. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 26, p. 28-34, jan./dez. 2004. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16637/1/2004_art_cssmcosta.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

COSTA, C. de S. S. M. da. Variação/Diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiepl/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_062.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

COSTA, C. de S. S. M. da. Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: subsídios para propostas alternativas de ensino de língua materna. *In*: COSTA, Catarina de Sena (org.). **Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramento**: escola e comunidade. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 29-59.

COSTA, C. de S. S. M. da. **Letramentos**: por uma alfabetização culturalmente sensível. Teresina: EDUFPI, 2016.

COSTA, C. de S. S. M. da. Da Antropologia à Etnografia da Comunicação: perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística. *In*: COSTA, Catarina de Sena. S. M. da; IBIAPINA, Darkyana Francisca; AMORIM, Thiago de Sousa (org.). **Práticas interacionais no ensino de língua materna**: um olhar etnográfico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 15-49.

COOK-GUMPERZ, J. **Toward a sociolinguistics of education**. Bekerley: University of California, 1987.

CUNHA NETO, José. **Nossa terra, nossa gente**. Campo Maior: [s. n.], 1994.

DAMÁSIO, M. M. L. L. **O ensino da concordância verbal em português**: uma proposta metodológica de intervenção. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguísticas Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011.

DELAMONT, S. **Interaction in the classroom**. Nova York: Methuen, 1983.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **As contribuições da Sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

DOBAL, H. **Poesia Reunida**. Teresina: Plug, 2007.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the Politics and Culture of Educational Achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.

ERICKSON, F. **Ethnographic description in Sociolinguistics**. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 1988.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. *In*: FINN, R.; ERICKSON, F. (ed.). **Research in teaching and learning**. Nova York: MacMillan Publishing Company, 1990. p. 77-194.

ERICKSON, F. Prefácio. *In*: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. **The counselor as gatekeeper**: Social and cultural organization of communication in counseling interviews. New York: Academic Press, 1982.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. Tradução: Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1981]. p. 215-234

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 37-61.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. Introdução. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 7-15.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 11-26, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443/15343>. Acesso em: 5 set. 2021.

FIRTH, J. R. **The tongues of men and speech**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1966 [1937].

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, G. C. Considerações sobre o ensino de clíticos. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA*, 2., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**, v. 1, n. 1, p. 377-84, Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, G. C. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 659-80, 2020. Disponível em: | periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos. Acesso em: 17 nov. 2021.

FREITAS, M. P. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, C. M. **Fomarción del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, P.P.U., 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: GERALDI J. W. et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-96, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 02 out. 2021.

GERALDI, J. W. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. *In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia* (org.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 225-232. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, E. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1986 [1974].

GOODENOUGH, W. Cultural Anthropology and Linguistics. *In: HYMES, D.* (org.). **Language in Culture and Society**. New York: Harper & Row, 1964. p. 36-39.

GRACIOSA, D. **Concordância verbal na fala culta carioca**. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 1991.

GUEDES, I. C. O.; BRESSANIN, J. A.; SOARES, N. de P. Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio. **Traços de Linguagem**, Cáceres, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/4126/3713>. Acesso em: 13 out. 2021.

GUMPERZ, J. The speech community. *In*: DURANTI, A. (org.). **Linguistic anthropology: a reader**, v.1, n. 66, p. 66-73, 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Alessandro-Duranti/publication/235902633_Linguistic_Anthropology_A_Reader/links/630d3c32acd814437fe70188/Linguistic-Anthropology-A-Reader.pdf#page=79. Acesso em: 22 set. 2022.

Duranti/publication/235902633_Linguistic_Anthropology_A_Reader/links/630d3c32acd814437fe70188/Linguistic-Anthropology-A-Reader.pdf#page=79. Acesso em: 22 set. 2022.

GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

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

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. Tradução: Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1981]. p. 149-182.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (org.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972a.

HYMES, D. Introduction. *In*: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (org.). **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College, 1972b.

HYMES, D. **Fundations of Sociolinguistics: an Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. *In*: LLOVERA, M. *et al.* **Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 1995. p. 27-46.

IBIAPINA, D. F. Gêneros orais: uma análise no livro didático. **Revista do Gelne**, Teresina, v.12, n.1/2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11407/8042>. Acesso em: 02 maio 2020.

IBIAPINA, D. F. **A competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa: um estudo etnográfico numa escola pública**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades - Histórico Campo Maior Piauí - PI**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/campo-maior/historico>. Acesso em: 6 dez. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cartas e Mapas**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html>. Acesso em: 26 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cartas e Mapas**. Disponível em: https://geofp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2020/PI/campo_maior/2202208_MM.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor//files/2018/06/BNCC-Bueno.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 32-38, 2º sem. 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010

LABOV, W. Some sources of reading problems for negro speakers nonstandard english. *In*: BARATZ, Joan C.; SHUY, Roger (org.). **Teaching Black children to read**. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 1969. p. 29-67.

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

LABOV, W. Empirical foundations of linguistic theory. *In*: AUSTERLITZ, Robert (org.). **The scope of American Linguistics**. Lisse: Peter de Ridder Press, 1975. p. 77-134.

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

LAPERUTA, M. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa**: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos. 2014. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115595>. Acesso em: 25 maio 2020.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-77, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English22i.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LIMA, M. da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EDUFPI, 1996.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional/EdUSP, 1979.

LOPES, I. de A. **O processo interacional em sala de aula**: um estudo comparativo em dois grupos sociais. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, M. **A sombra de Dionísio**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-117.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condição de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, R. M. F.; GUIMARÃES, D. M. L. O. A prática da variação linguística e a variação linguística na prática da sala de aula. *In*: CANO, M. R. de O. (org.). **Língua Portuguesa**: sujeito, leitura e produção. São Paulo: Blucher, 2016. p. 65-78.

MARIANI, B. Políticas de colonização linguística. **Letras**, n. 27, p. 73-82, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511900>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, M. C.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 9-35.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação de Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-211.

MILLER, C. R. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Coleção & Letras, 2009 [1984].

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

MOLLICA, M. C. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18423>. Acesso em: 26 maio 2020.

NASCIMENTO, J. F. do. **Políticas linguísticas para a Educação do Campo e formação de professores**: um percurso da UFPI a Massapê do Piauí. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola**: norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

NORMA culta e ensino: antecedentes e perspectivas. Palestra de abertura do III CONVALLE apresentada por Carlos Alberto Faraco, 2021. Vídeo (2h 49 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n7mb8tNGHsM>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OPAS/OMS Brasil. **Folha informativa** – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus) [Internet]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa**: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269649>. Acesso em: 22 mar. 2020.

OLIVEIRA Jr, Miguel. NURC digital: uma proposta de preservação dos dados do projeto NURC. In: MELLO, Heliana; PETTORINO, Massimo; RASO, Tommaso (eds.). **Proceedings of the VIIth GSCP International Conference: Speech and Corpora**. © 2012 Firenze University Press, ISBN 978-88-6655-351-9 (online).

PAIXÃO, M. V. C. **Campo Maior Origens** – uma análise histórica e documental do início da povoação de Campo Maior. Campo Maior: Edição do autor, 2015.

PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística** – I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-25.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. Tradução: Paula Fatur-Santos. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1976]. p. 21-43.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 32-38.

RANGEL, Egon de Oliveira. Com a palavra: Egon de Oliveira Rangel. *In*: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (org.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 207-224. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens).

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

ROCHA, J. de S. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino de Língua e Política Linguística**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. A prosopopeia da Base Nacional Comum Curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.575>. Acesso em: 20 out. 2021.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.

ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SACKS, H. On the analyzability of stories by children. *In*: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (org.). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972. p. 325-345.

SAVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of communication: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1982.

SCHEGLOFF, E. Notes on a conversational practice: Formulating place. *In*: GIGLIOLI, P. P. (org.), **Language and social context**. Baltimore: Peguin, 1972. p. 95-135.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glás Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHIFFRIN, D. **Discourse Makers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. P. de. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8446?locale=pt_BR. Acesso em: 21 mar. 2020.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Abordagem qualitativa, pesquisa colaborativa e verdades pravdas sobre ensino de língua portuguesa. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 269-77, abr. 2021.

SILVA, Diogo Oliveira da. **Construções parentéticas encabeçadas por como no português**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SINCLAIR, J. M.; COUTHARD, R. M. **Towards an Analysis of Discourse**. London: Oxford: University Press, 1975.

SHERZER, J. The ethnography of speaking: a critical appraisal. *In*: SAVILLE-TROIKE M. (ed.). **Linguistic and Antropology**. Georgetown: University Press, 1977. p. 43-57

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 17-27. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E. K. **Ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidade para a prática de análise linguística**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

STORTO, L. J. Tratamento da oralidade na sala de aula por meio do gênero seminário. *In*: LEITE, M. Q. (org.). **Oralidade e ensino** – Projetos Paralelos NURC/SP. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. v. 14. p. 238-271.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

TORRES, F. F.; SILVA, I. L. L. Contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa: entre normas, variação e ensino. **Revista Linguagem em foco**, Fortaleza, v.11, n. 1, p. 154-71, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2944/2504>. Acesso: 07 jan. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WARDHAUGH, Ronald. **An Introduction to Sociolinguistics**. 5th ed. Austrália: Blackwell Publishing, 2006.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; DURVAL, Luiz Felipe da Silva. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. *In*: VIEIRA, S. (org.) **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 12-31. Disponível em: <http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/10-publicacoes/E-book%20Gramatica/Gram%C3%A1tica-Variacao-e-Ensino.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. (org.) **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82. Disponível em: <http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/10-publicacoes/E-book%20Gramatica/Gram%C3%A1tica-Variacao-e-Ensino.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações. *In*: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA CONECTIVOS E CONEXÃO DE ORAÇÕES. 2., 2019, Niterói. **Anais [...]**, v. 1, n. 2. Niterói: Letras da UFF, 2019. Disponível em: periodicos.uff.br/anaisdocco/article/download/28602/16519.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de Português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 81-114.

APÊNDICE A – Autorização enviada à Diretora da escola

Autorização Institucional

A Unidade Escolar Patronato Nossa Senhora de Lourdes na pessoa de sua diretora _____, autoriza a realização da pesquisa que tem como título “**Saberes (sócio)linguísticos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio: um estudo etnográfico-colaborativo à luz da Sociolinguística Educacional**”, conduzido pela pesquisadora **Darkyana Francisca Ibiapina**, sob a orientação da Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa. A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a relação entre os saberes sociolinguísticos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, considerando as orientações da BNCC, de forma compreensiva e crítica. Para a realização da produção dos dados, a pesquisadora selecionou como interlocutores as professoras de Língua Portuguesa das turmas 1ª série e de 3ª séries do Ensino Médio, no ano de 2021. Durante a coleta de dados serão utilizados os procedimentos de observação participante, gravações, entrevistas e reuniões mensais com esses docentes. Acrescenta-se que, em virtude do momento de pandemia que estamos vivenciando, essa coleta de dados poderá ser presencial, caso a vacina esteja disponível em tempo hábil, caso contrário, esta instituição autoriza a observação em sala de aula remota, bem como as entrevistas, reuniões e gravações em plataformas *on-line* e/ou vídeo chamada. Todas as informações coletadas terão privacidade preservada e os participantes terão seus nomes mantidos em sigilo, assim como a própria instituição.

Campo Maior, ____/____/2020.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado às docentes colaboradoras da pesquisa

Caro (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “**Saberes (sócio)linguísticos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio: um estudo etnográfico-colaborativo à luz da Sociolinguística Educacional**”, que será desenvolvida pela pesquisadora Darkyana Francisca Ibiapina, aluna da Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí. Antes de aceitar participar desta pesquisa, é necessário que você entenda o motivo de ela ser realizada e como ela será executada. É de minha inteira responsabilidade cumprir as exigências contidas nos termos dos incisos IV-3, alíneas “a, b, c, d, e, f, g, h,” e IV-5 alínea “a”, da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Motivadas pelo interesse em contribuir para a melhoria das práticas educativas e inovação nas metodologias de ensino de línguas, no Brasil, e por acreditarmos que as pesquisas sociolinguísticas, de caráter etnográfico, podem oferecer as condições necessárias para a compreensão da realidade do ensino de língua Portuguesa, nossos objetivos consistem em:

Geral:

Analisar a relação entre os saberes sociolinguísticos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em sua prática pedagógica e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, no contexto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio).

Específicos:

- i) Identificar o perfil socioeconômico e cultural de alunos de escolas públicas do Ensino Médio;
- ii) Descrever o contexto socioeconômico e cultural de atuação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio;
- iii) Interpretar as concepções de ensino de Língua Portuguesa que os professores construíram no seu processo de formação inicial e contínua;
- iv) Compreender as significações dos saberes sociolinguísticos na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa;

v) Relacionar os saberes sociolinguísticos dos professores com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio, considerando as concepções e orientações de ensino de Língua Portuguesa previstas na BNCC, de modo crítico e reflexivo.

A **metodologia** usada para a realização deste trabalho será de natureza qualitativa, do tipo etnográfica colaborativa. Como procedimento de coleta de dados, utilizaremos observação participante, a qual será presencial caso a vacina para a COVID-19 esteja disponível até abril de 2021, caso contrário a observação será em sala de aula remota, entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas via plataforma google meeting, onde conversaremos de maneira informal, em linguagem acessível, sobre concepções de ensino de língua e principais estratégias utilizadas em sala de aula, tempo de atuação, etc. As conversas poderão ser gravadas na própria plataforma, caso o (a) participante permita. Acrescentamos que todo o material coletado e os participantes terão seus nomes mantidos em sigilo, assim como a própria instituição. De modo mais detalhado, explicitaremos abaixo como poderá ser sua participação.

1 A participação do(a) convidado(a)

A sua participação, nesta pesquisa, consiste em conceder dados através de entrevista semiestruturada, a qual ocorrerá a partir de um roteiro de perguntas inicial, o que não descarta o surgimento de novas perguntas ao longo do processo. Dessa forma, gostaríamos de solicitar a sua autorização para realizarmos entrevistas de forma gravada: com uso de imagem e voz ou somente com o uso da voz. Não faremos uso de sua imagem nem de sua voz em nossa pesquisa. E as falas que representam sua voz – e que serão transcritas para análise - receberão nomes fictícios (através de codificação). Desse modo, garantimos que sua imagem e identidade será preservada. Nesse sentido, a entrevista, caso seja de sua concordância, poderá ser realizada pelo Meet ou pelo Zoom, na qual a doutoranda e o entrevistado (a) estabelecerão o melhor horário para conversarem através de videochamadas. A fim de que não seja interrompida e de manter a ética na troca de informações, a doutoranda estará sozinha, em uma sala de estudo (em casa), no horário combinado. Após o procedimento de troca de mensagens em áudio ou áudio e imagem, será realizada a transcrição da entrevista. Também solicito sua anuência para fazer observação participante em sua sala de aula, onde faremos anotações em diários de campo, gravações de som e imagem. Asseguramos que esses dados coletados serão transcritos para posterior análise e que não faremos uso de sua imagem nem de sua voz em nossa pesquisa. E as falas que representam sua voz, da mesma forma que as entrevistas, serão transcritas para análise e receberão nomes fictícios (através de codificação). Desse modo, garantimos que sua imagem e identidade será preservada.

2 Os riscos da pesquisa

Os riscos da pesquisa surgem quando da quebra do sigilo e divulgação da identidade dos participantes, provocados por algum equívoco ou descuido no manuseio de equipamentos e dados. No caso de algum constrangimento ou quebra de sigilo da identidade do participante, será dado a ele (a) a opção em continuar participando da pesquisa ou sua desistência. Caso haja desistência, todos os dados fornecidos serão retirados do trabalho e o Comitê de Ética em Pesquisa Humana (CEP) será informado. Manteremos o sigilo de sua identidade fazendo uso de codificação, como por exemplo: P1, P2. O resultado das entrevistas será indicado, no trabalho, em seção específica. Desse modo, reafirmamos que as entrevistas gravadas serão transcritas, de forma que não haverá reconhecimento da identidade de nenhum dos participantes e os arquivos em áudio serão mantidos no OneDrive e/ou Google Docs cujo acesso só será do orientador (Pesquisador assistente) desta pesquisa e da pesquisadora responsável (Doutoranda). Essas são as medidas para assegurar o sigilo da identidade do participante.

Outro risco possível é o participante sentir-se pouco à vontade no momento em que faremos a observação das aulas, o que pode causar certo constrangimento e desconforto entre pesquisador e informante. Contudo, apresentamos preocupação de contornar tais riscos procurando promover a compreensão prévia dos sujeitos participantes acerca dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo, bem como fazer análise prévia das questões a serem observadas, atentando-se para a presença de tópicos de sensibilidade, de sigilo, de confidencialidade e de anonimato dos sujeitos envolvidos, como já foi destacado, revisando criteriosamente as questões que possam trazer algum tipo de incômodo aos participantes do estudo e preparando um local adequado para a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

A investigação está pautada no respeito ao participante, assegurando-lhe sua vontade de contribuir e permanecer ou não na pesquisa, por meio da manifestação expressa, livre e esclarecida. Assim, nenhum informante será submetido a qualquer tipo de procedimento que viole sua integridade física, moral e ética, preservando sua inteireza e dignidade durante e depois da pesquisa, conforme os padrões estabelecidos pela Instituição na qual será feita a pesquisa.

3 Benefícios da pesquisa

A pesquisa traz a vantagem de proporcionar discussões e reflexões constante sobre a complexidade do ato de ensinar e aprender língua portuguesa e sobre os saberes constituídos nesse processo. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e as pesquisadoras se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido (a). Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

O presente documento foi elaborado em **duas vias de igual teor**, que deverão ser assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável. Uma via ficará com você e outra com a pesquisadora, responsável para arquivamento. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude dela. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela sua participação na pesquisa, você será plenamente ressarcido, conforme determina a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde – CNS/MS. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos ou sobre o desenvolvimento da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, após ter sido informado (a) sobre a finalidade da pesquisa “Saberes sociolinguísticos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio: um estudo etnográfico da prática pedagógica no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, admito que revisei totalmente e entendi o teor deste termo de consentimento, e estou de acordo em participar do presente estudo de livre e espontânea vontade, sem pressão ou coação, permitindo que os dados obtidos sejam utilizados para os fins da pesquisa, estando ciente que os resultados obtidos serão publicados para

disseminação e progresso do conhecimento científico e que minha identidade será preservada sem exposição de minha imagem em recursos audiovisuais (VHS, DVD, fotos, etc.),

_____ -PI, ____/____/____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

CPF:

RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Certifico que revisei o conteúdo deste Termo de Consentimento com o participante em questão, explicando os riscos e benefícios conhecidos desta pesquisa. E assumo a responsabilidade sobre a realização deste estudo.

Contato da Pesquisadora Responsável: 86-999401999

Darkyana Francisca Ibiapina

Rua Padre Benedito Portela, Nº 158 – Bairro Centro

CEP 64280-000 – Campo Maior - PI

Celular: (86) 99940-1999

e-mail: darkybiapina@hotmail.com

Sobre o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

É um colegiado interdisciplinar e independente, que existem nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha alguma dúvida com relação aos aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o comite de ética em pesquisa ao qual esse projeto foi submetido:

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Atendimentos:

Segunda a sexta: 8h às 12h e das 14h às 18h.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista aplicada à Diretora da escola

- 01 Quantos alunos foram matriculados na escola no início do ano letivo de 2020?
- 02 Em decorrência da pandemia da covid-19, a escola ou os professores têm conseguido manter vínculo com esses alunos?
- 03 Você acredita que a escola registrará altos índices de evasão escolar este ano?
- 04 O número de matrículas aumenta ou diminui a cada ano?
- 05 Quantos funcionários a escola possui e como estão distribuídos?
- 06 Quais etapas da Educação Básica são ofertadas pela escola e em quais turnos funcionam?
- 07 Quantas turmas de Ensino Médio, por série, a escola possui?
- 06 Como pode ser descrita a estrutura física da escola?
- 07 Quais os principais problemas enfrentados pela escola este ano, especialmente considerando o contexto pandêmico em que estamos vivenciando?
- 08 O que tem sido feito para amenizar as dificuldades enfrentadas?
- 09 Como você vê a presença dos pais na escola? Com que frequência eles se comunicam com a gestão escolar e com os docentes?
- 10 De quais programas a escola participa?
- 11 Como tem sido a formação continuada dos docentes oferecida pela rede estadual de ensino ou pela própria escola?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista aplicada à coordenadora da escola

- 01 Qual a forma de ingresso dos alunos na escola?
- 02 Quantos alunos têm, em média, as turmas de Ensino Médio?
- 03 Você poderia descrever a origem socioeconômica dos alunos que frequentam a escola?
- 04 Quanto aos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, você poderia indicar quais já atuam há mais de 5 anos na rede estadual, de preferência na escola, são efetivos e estão lotados em turmas de 1ª e 3ª série do Ensino Médio?
- 05 Como as aulas estão acontecendo neste período de pandemia da covid-19?
- 06 Que materiais os professores estão utilizando?
- 07 Houve alguma atualização ou formação continuada para professores de Língua Portuguesa sobre Base Nacional Comum Curricular recentemente? E para lidar com ferramentas tecnológicas?

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista aplicada às professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio

01. Fale um pouco sobre sua formação.
02. Qual o tempo de atuação no magistério? E como professora de Língua Portuguesa na escola pública e nesta escola, especificamente?
03. Na sua opinião, qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?
04. Como você entende que deve acontecer o ensino de língua na escola?
05. Que estratégias você utiliza para fazer os alunos interagirem e participarem ativamente das discussões promovidas em sala de aula?
06. Como você trabalha com os gêneros textuais em sala de aula? Há um trabalho sistemático de produção dos gêneros orais? Como? Dê exemplo.
07. Como você trabalha com os aspectos gramaticais em suas aulas?
08. O livro didático aborda questões relacionadas à variação e mudança linguística?
09. Você acha importante trabalhar com diferentes variedades em sala de aula? Por quê?
10. você já presenciou alguma situação de preconceito linguístico entre os alunos em sala de aula? Descreva.
11. Ao trabalhar um componente gramatical, você procura observar se se trata de regras variáveis e se é possível analisá-lo, considerando as diferentes variedades de uso da língua?
12. Você tem participado de cursos de atualização profissional? Quando? Quais?
13. A SEDUC ou a escola ofereceu alguma formação sobre a BNCC? Você já leu algo sobre isso?
14. Como você entende as orientações desse documento?
15. Você acredita que essas orientações são positivas para o desenvolvimento linguístico dos alunos?
16. Como é o acompanhamento e a participação dos pais na vida escolar dos alunos?

ANEXO A - Aprovação da pesquisa no Conselho de Ética – Plataforma Brasil

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: CAAE:

Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Projeto:

Palavra-chave:

« SITUAÇÃO DA PESQUISA

- Marcar Todas
- Aprovado
- Em Avaliação Ética
- Em Edição
- Em Recepção e Validação Documental
- Não Aprovado - Não Cabe Recurso
- Não Aprovado na CONEP
- Não Aprovado no CEP
- Pendência Documental Emitida pela CONEP
- Pendência Documental Emitida pelo CEP
- Pendência Emitida pela CONEP
- Pendência Emitida pelo CEP
- Recurso Submetido ao CEP
- Recurso Submetido à CONEP
- Recurso não Aprovado no CEP
- Retirado
- Retirado pelo Centro Coordenador

Buscar Projeto de Pesquisa

Limpar

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

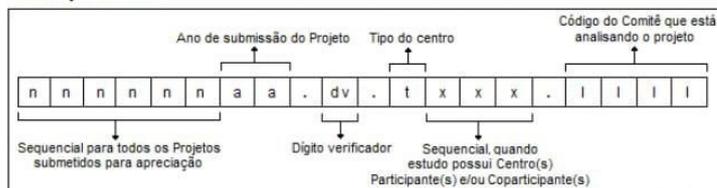
Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Avaliação	Situação	Ação
P	40984620.8.0000.5214	2	DARKYANA FRANCISCA IBIAPINA	5214 - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela - UFPI		PO	PO	Aprovado	 

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Avaliação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador POp = Projeto Original de Centro Participante POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
 E = Emenda de Centro Coordenador Ep = Emenda de Centro Participante Ec = Emenda de Centro Coparticipante
 N = Notificação de Centro Coordenador Np = Notificação de Centro Participante Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Lista de Projetos de Pesquisa

- A exibição da ação  indica que existem uma ou mais emendas em fila, ou seja, que aguardam apreciação.