UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA MESTRADO EM LINGUÍSTICA

ELIZANDRA HOFFMANN

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFª ANA MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA NORONHA EM CÁCERES/MT

CÁCERES-MT
2019

ELIZANDRA HOFFMANN

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFª ANA MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA NORONHA EM CÁCERES/MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Jocineide Macedo Karim.

CÁCERES-MT
2019

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

HOFFMANN, Elizandra.
H699o O Ensino da Língua Materna e a Heterogeneidade da Língua no Ensino Médio da Escola Estadual Profª Ana Maria das Graças de Souza Noronha em Cáceres/MT / Elizandra Hoffmann – Cáceres, 2019.
102 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.
Orientador: Jocineide Macedo Karim

1. Sociolinguística. 2. Sociolinguística Educacional. 3. Língua Materna. 4. Variação. 5. Ensino. I. Elizandra Hoffmann.
II. O Ensino da Língua Materna e a Heterogeneidade da Língua no Ensino Médio da Escola Estadual Profª Ana Maria das Graças de Souza Noronha em Cáceres/MT:.
CDU 81'27(817.2)

ELIZANDRA HOFFMANN

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFª ANA MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA NORONHA EM CÁCERES/MT

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Jocineide Macedo Karim
Orientador(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) Elizangela Patrícia Moreira da Costa
Avaliador(a) Interno(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) Cristiane Schmidt
Avaliador(a) Externo(a) – UNIOESTE/PR

APROVADA EM: 29 / 04 / 2019

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Jocineide Macedo Karim, pela confiança, orientação, inspiração e inúmeras contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Ao meu esposo André Carlos Fiori e a minha filha Mariana Hoffmann Fiori, pela compreensão, apoio, paciência e amor dedicados a mim durante o desenvolvimento deste estudo e sempre.

Aos meus pais e irmãs que constantemente me apoiam e auxiliam, construindo uma base forte para que eu continue estudando.

Aos professores e alunos da Prof.ª Ana Maria das Graças de Souza Noronha, por sua participação fundamental para o desenvolvimento desse trabalho.

À direção e coordenação da Escola Estadual Prof.ª Ana Maria das Graças de Souza Noronha, por abrir as portas da Escola e nos permitir a realização da pesquisa.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, por disponibilizar esta oportunidade de formação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística por suas valiosas aulas e contribuições no decorrer da minha formação

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste Mestrado.

À banca examinadora, o aceite do convite, a disponibilidade e principalmente todas as contribuições para aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos que participaram direta ou indiretamente de mais esta etapa importantíssima em minha vida.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 47)

RESUMO

Este trabalho contempla os pressupostos teórico e metodológico da Sociolinguística e Sociolinguística Educacional, tendo por objetivo primário analisar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha em Cáceres\MT e suas possíveis influências no Ensino da língua materna. Os processos metodológicos escolhidos levaram em consideração os aspectos sociais da língua, bem como tiveram caráter quantitativo e qualitativo. A coleta do *corpus* para análise foi realizada com gravação e transcrição de entrevistas, pesquisa etnográfica e pesquisa bibliográfica para observar a diversidade linguística mato-grossense, a história do município de Cáceres, sua identidade linguística, tal como as formas adequadas para o ensino da Língua Materna pautadas em uma pedagogia culturalmente sensível. Análise dos dados foi dividida em três categorias: A primeira categoria aborda os professores; a segunda os alunos e a terceira a triangulação de informações das categorias anteriores. Como resultado da análise confirmamos a hipótese inicial de que o ensino da língua materna é prejudicado por ocorrer a desvalorização das variantes linguísticas e a existência do preconceito linguístico entre os alunos, tal como a falta de acesso dos professores a teorias da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional que são grandes aliados para o ensino da Língua Portuguesa Padrão.

Palavras-chave: Sociolinguística, Sociolinguística Educacional, Língua Materna, Variação, Ensino.

ABSTRACT

This work contemplates the theoretical and methodological assumptions of Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics, with the primary objective of analyzing how the linguistic variations are approached in the State School Professor Ana Maria das Graças de Souza Noronha in Cáceres, MT and their possible influences on the Teaching of the mother tongue. The methodological processes chosen took into account the social aspects of the language, as well as having a quantitative and qualitative character. The collection of the corpus for analysis was carried out with recording and transcription of interviews, ethnographic research and bibliographical research to observe the Mato Grosso linguistic diversity, the history of the municipality of Cáceres, its linguistic identity, as well as the appropriate forms for language teaching In a culturally sensitive pedagogy. Data analysis was divided into three categories: The first category addresses teachers; the second the students and the third the triangulation of information of the previous categories. As a result of the analysis we confirm the initial hypothesis that the teaching of the mother tongue is impaired due to the devaluation of the linguistic variants and the existence of linguistic prejudice among the students, as well as the teachers' lack of access to theories of Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics who are great allies for the teaching of the Portuguese Standard Language.

Keywords: Sociolinguistics, Educational Sociolinguistics, Mother Language, Variation and Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Constituição da amostra dessa investigação.....47
Tabela 2-Perfil dos colaboradores: sexo masculino 63
Tabela 3-: Perfil das colaboradoras: sexo feminino 64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O que você acha da sua escola? 65
Gráfico 2 - Você tem acompanhado as discussões sobre o "Novo Ensino Médio"? Qual sua opinião sobre o assunto? 67
Gráfico 3 - Você já teve contato com provas de outas edições do ENEM? 68
Gráfico 4 - Você fará ENEM em 2018? 69
Gráfico 5 - Você sabe o que é variação linguística? 70
Gráfico 6 - O que você acha do falar cacerense? 74
Gráfico 7 - No ambiente escolar você nota alunos que falem diferente de você? 75
Gráfico 8 - Esse falar diferente é motivo de risos ou constrangimentos? 76
Gráfico 9 - Algum dos seus professores de Língua Portuguesa já trabalhou algo sobre variação linguística em sala de aula? 78
Gráfico 10 - Você observa em seus textos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala? 79
Gráfico 11 - Quando você fala com o uso de gírias e de forma informal em sala seu professor corrige? Faz alguma intervenção ou não? 80

SUMÁRIO

SEÇÃO I **16**

SOCIOLINGUISTÍCA E ENSINO **16**

1.1 Sociolinguística: Origem e precursores **16**
1.2 Sociolinguística Educacional **19**
1.3 Ensino da Língua portuguesa no Brasil e suas crescentes mudanças **21**
1.4 A Escola: Sua Constituição e relação com a comunidade educacional **27**

SEÇÃO II **30**

NORMAS LINGUÍSTICAS **30**

2.1 Língua *Versus* Norma padrão **30**
2.2 Norma culta/Comum/Standard **32**
2.3 Norma Curta **34**
2.4 A Norma Linguística Cacerense **35**
2.5 Atitudes linguísticas **38**
2.6 Atitudes linguísticas em Cáceres **40**

SEÇÃO III **44**

CAMINHOS METODOLÓGICOS **44**

3.1 Procedimentos metodológicos **44**
3.2 Definição e constituição das amostras **46**
3.3 A pesquisa etnográfica **47**
3.4 A Entrevista **48**

SEÇÃO IV **50**

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS **50**

4.1 Professores colaboradores, sua relação com o ensino de língua materna e as ações contra o preconceito linguístico **50**
4.2 Alunos: oralidade, monitoramento Preconceito Linguístico **63**
4.3 Triangulação dos dados analisados **82**

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....86

REFERÊNCIAS 89

ANEXOS 91

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil não havia ensino de Língua Portuguesa até meados do século XVIII e a língua comum entre Índios, Português e os Padres Jesuítas era a Língua Geral. O ensino formal era limitado apenas aos filhos das famílias mais abastadas e esses poucos alunos que frequentavam a escola na época aprendiam apenas a ler e escrever em Língua Portuguesa, pois ela não fazia parte do currículo escolar, era apenas um instrumento de alfabetização para que os alunos aprendessem o latim e, posteriormente, sua gramática.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tornou-se obrigatório apenas na segunda metade do século XVIII com a chamada Reforma Pombalina que tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e proibiu o uso de quaisquer outras línguas. De acordo com Soares (2004) esse fato contribuiu significantemente para a consolidação da Língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização nas escolas. Desde esse período o ensino de Língua Portuguesa vem passando por inúmeras mudanças, entre elas a exclusão do *Latim* do currículo escolar do ensino fundamental e médio, o que proporcionou maior autonomia para a gramática brasileira no século XIX.

Entretanto, foi a partir de 1950 que ocorreu uma das mais importantes mudanças no ensino brasileiro: a democratização do ensino. A partir de então, os filhos das classes populares passam a ter direito à educação escolar e uma serie de fatos acompanham essa mudança. Entre as mudanças mais graves podemos citar a busca menos seletiva de professores, a inclusão de exercícios nos livros didáticos e o rebaixamento dos salários dos professores. De forma geral, iniciou-se aqui o colapso educacional brasileiro.

Nos anos de 1980 começam a aparecer as contribuições das ciências linguísticas no ensino de Língua Portuguesa no Brasil e com elas algumas propostas para a melhoria do ensino aprendizagem da, agora chamada, Língua Materna. Elencamos então o papel fundamental da Sociolinguística para essas mudanças no ensino de Língua portuguesa, pois ela chama a atenção dos professores para a existência de muitas variações linguísticas no Brasil e, essas variantes, se fazem presentes no ambiente escolar.

Para abordar melhor essa relação entre a Variação e o Ensino, alguns estudiosos aprofundaram ainda mais seus estudos, dando então origem à Sociolinguística Educacional e é respaldos nessa teoria que evidenciamos a nossa hipótese de estudo: O ensino da língua materna é prejudicado no ambiente escolar por ocorrer a desvalorização das variantes linguísticas, tal como, pelo não conhecimento e não utilização das teorias sociolinguistas em sala de aula?

Para responder a esse questionamento elaboramos os objetivos dessa pesquisa, e, como objetivo geral, propomo-nos a investigar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha e suas possíveis influências no Ensino da língua materna, observando na prática docente a ocorrência ou não da supervalorização da variedade padrão sobre as demais variantes e a relação dos discentes com a heterogeneidade Linguística presente no contexto escolar.

Como objetivos específicos propomo-nos a questionar os professores de língua portuguesa sobre as metodologias utilizadas para o ensino da língua materna nas escolas; Evidenciar a opinião dos docentes quanto à utilização das teorias sociolinguísticas na educação escolar; Investigar se as variações linguísticas são inclusas nas atividades escolares e se entre os alunos existe o chamado "Preconceito Linguístico"; Indagar sobre possíveis interferências das variações linguísticas, tanto as de ordem diatópica (geográfica), quanto diastrática (social) no Ensino da Língua Portuguesa Formal; Identificar se os professores e alunos priorizam a utilização da Linguagem formal no contexto escolar ou a limitam às atividades escritas e analisar como de fato são as relações entre as variações da Língua portuguesa e a Manutenção do ensino formal no ambiente escolar.

Tendo delimitado os objetivos, organizamos esse trabalho em quatro seções. A Primeira Seção aborda o tema "Sociolinguística e Ensino" e conta com uma retrospectiva teórica sobre Sociolinguística, Sociolinguística Educacional, Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e com informações sobre a Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha, que será o nosso *lócus* de pesquisa. A Segunda Seção aborda o tema "Normas Linguísticas", abrange as noções de Norma e Atitude Linguísticas, contempla as Normas e Atitudes Linguísticas existentes na cidade de Cáceres-MT, cidade em que está situada a escola escolhida para essa pesquisa.

A Terceira Seção delimita os Caminhos Metodológicos, abrangendo os procedimentos metodológicos adotados, a definição e constituição das amostras, a pesquisa etnográfica e as entrevistas. A Quarta Seção destina-se para as análises dos dados coletados de alunos, professores e as anotações dos pesquisadores. Nesta seção realizamos também a triangulação destes dados delimitando a real situação do ensino de língua materna na escola.

Para finalizar esta pesquisa traçamos nossas considerações finais, citamos nossas referências e anexamos os modelos de instrumentos de dados e documentos utilizados durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

A realização desde estudo justifica-se pela inquietação da pesquisadora quanto ao ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar, no qual ela já lecionou e conhece as dificuldades relacionadas ao trato das variações e ao ensino da norma padrão. Pretendendo-se com esse trabalho observar as reais situações de ensino e buscar alternativas que contribuam para a melhoria do ensino de língua portuguesa, tendo como ponto de partida um ensino culturalmente sensível às variações dos alunos e que ao mesmo tempo permita-lhe ser capaz de dominar a variante padrão, cumprindo assim a função da escola no processo educacional.

SEÇÃO I
SOCIOLINGUISTÍCA E ENSINO

Realizamos nessa seção uma retrospectiva teórica sobre Sociolinguística, Sociolinguística Educacional, Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e tecemos informações sobre a Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha, que é o nosso *lócus* de pesquisa.

1.1 Sociolinguística: Origem e precursores

Para compreender a evolução dos estudos, que culminam na constituição da Sociolinguística com subárea da Linguística, é imprescindível que tracemos seu percurso teórico. Iniciamos então pelo fortalecimento da Linguística como ciência com a publicação do Livro de Linguística Geral de Ferdinand Saussure, em 1916. A publicação do livro de Saussure marca o início do modelo de concepção estruturalista na Linguística, nele encontram-se passagem que abordam o "social da língua", porém, os estudos estruturalistas focam-se em estudar "a língua em si mesma", como uma estrutura abstrata excluindo todo restante. Dos seguidores estruturalistas de Saussure podemos elencar Bloomfield, Hjelmslev e Chomsky, sendo este um grande nome da escola gerativo-transformacional. Chomsky (1965) acreditava que o objeto dos estudos linguísticos é a competência linguística do falante-ouvinte ideal, o qual pertence a uma comunidade linguisticamente homogênea.

Outro estudioso que foi, por diversas vezes, apresentado como discípulo de Saussure foi Meillet [1866-1936], porém, este se distanciou das ideias defendidas pelos estruturalistas e afirmava que "ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand Saussure a priva da realidade; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável" (Meillet, 1916, p.166 *apud* CALVET, 2002 p. 14). Assim como Meillet outros estudiosos da Linguística como Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo Linguístico de Praga já estudavam a relação da língua e sociedade, mesmo que ainda não existisse uma disciplina própria para isso.

De acordo com Vandersem (1974), a sociolinguística constitui um dos campos de pesquisa mais férteis da década de 70, não sendo possível precisar seu início. Fecunda-se como um campo interdisciplinar que estuda as relações entre as formas linguísticas e fatores

ou funções sociais. O autor aborda que o termo "Sociolinguística" ganhou evidência em publicações, nomes de cursos, seminários, mesas redondas, etc. e que isso ocorreu de tal forma que revolucionou o campo do ensino.

Corroborando com Vandersem (1974), Alkmim (2004) aborda que o termo Sociolinguística fixou-se em 1964 em um congresso, organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), do qual participaram vários estudiosos, que se tornaram os precursores desta teoria, entre eles estavam: John Gumperz, Einar Haugen, Willian Labov, Dell Hymes, John Fisher e José Pedro Rona. Os trabalhos apresentados nesse congresso foram organizados e publicados por Bright em 1966 e rompiam com a ideia de homogeneidade da língua. Abordavam temas como a etnologia da variação linguística, a hipercorreção como fator de variação e as línguas veiculares.

De acordo com Willian Bright (1974), é correto afirmar que os estudos sociolinguísticos tal como a "Sociologia da linguagem" tratam das relações entre língua e sociedade, mas que essa afirmação é excessivamente vaga, pois a sociolinguística seguindo as novas perspectivas da própria linguística consideram língua e sociedade como sendo uma estrutura e não uma coleção de itens. Bright estabelece ainda a função da sociolinguística, "A tarefa da sociolinguística é, portanto, demostrar a covariação sistêmica das variações linguística e social e, talvez até mesmo demostrar uma relação causal em uma ou outra direção" (BRIGHT, 1974 p. 17)[1], ou seja, a função da sociolinguística é estudar as relações entre as línguas e as sociedades a qual elas pertencem.

De acordo com Calvet (2002), foi Willian Labov quem afirmou que "se a língua é um fato social, a linguística então só pode ser uma ciência social, isto significa dizer que a sociolinguística é a linguística" (CALVET, 2002, p. 12). O autor aborda também que os questionamentos referentes aos vínculos entre língua e sociedade eram elaborados com maior frequência por linguistas do que por sociólogos e que ocorreu um "[...] incessante vai e vem entre duas posições simétricas: interrogar a sociedade por meio da língua ou interrogar a língua por meio da sociedade." (CALVET, 2002, p. 109). Para o autor, essa discussão é uma exacerbação do conflito original entre Saussure e Meillet e ao nos fecharmos apenas na língua ou na sociedade, estamos nos condenando à impotência.

Em 1963, William Labov publica sua pesquisa sobre a comunidade da Ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts. Ele demonstra a importância dos fatores sociais na explicação da variação linguística. De acordo com Alkmim (2004);

[1] A paginação corresponde à tradução de 1974, de Elizabeth Neffa Araújo Jorge.

> Nesse texto, o autor relaciona fatores como *idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude* ao comportamento linguístico manifesto dos vineyardenses, mais concretamente, à pronúncia de determinados fones do inglês. Logo em 1964, Labov finaliza sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês em New York, em que fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno Linguístico no contexto social de comunidades urbanas- conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, de grande impacto na Linguística contemporânea. (ALKMIM, 2004, p. 30).

Outra pesquisa Laboviana que se tornou um marco para os estudos sociolinguísticos é a pesquisa relacionada ao "Vernáculo negro-americano", em que ele estuda as causas do fracasso escolar e das dificuldades do aprendizado da leitura dos alunos do Harlen. Para Labov (1978), a principal causa do fracasso na aprendizagem da leitura é o conflito cultural, pois os valores escolares não têm influência sobre meninos enraizados nas culturas das ruas. É Labov também quem estabelece o método de pesquisa sociolinguístico.

De acordo com Alkmim (2004), não existe causalidade entre o fato de pessoas que nasceram em uma mesma região, ou que tem a mesma idade, sexo ou condição social falarem de maneira similar, visto que os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região, a sua classe social, etc.. Segundo ela, [...] "podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática)." (ALKMIM, 2004, p. 34.).

A variação geográfica ou diatópica esta relacionada às diferenças linguísticas observáveis entre falantes de espaços geográficos distintos, como por exemplo, a mandioca (mandioca, macaxeira, aipim) e o pão f*rancês* (pão f*rancês*, cacetinho, carioquinha, pão de sal) que recebem nomes diferentes dependendo da região do Brasil em que se está. A variação social ou diastrática relaciona-se à organização sociocultural da comunidade de fala e tem como fatores de variação, por exemplo, a classe social, a idade, o sexo, a situação ou contexto social onde membros de uma mesma comunidade de fala podem usar variantes diferentes, dependendo do contexto social.

De acordo com Tarallo (1997), em uma comunidade de fala são frequentes formas linguísticas em variação e às formas em variação dá-se o nome de "variantes". "Variantes linguísticas" são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de "Variável linguística". (TARALLO, 1997, p. 7). Ainda de acordo com o autor, as variações podem ser sistematizadas a partir de um levantamento exaustivo de dados de língua falada, da descrição detalhada da variável, da análise dos possíveis fatores condicionadores, do

encaixamento linguístico da variável no sistema linguístico da comunidade e da projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade.

Sendo assim, fica exposto que a sociolinguística tem como objeto a língua falada em suas variações, baseando-se no conceito de língua como fenômeno cultural, social, histórico variável, heterogêneo, dinâmico e sensível ao contexto de uso.

1.2 Sociolinguística Educacional [2]

A Sociolinguística Educacional é uma vertente dos estudos sociolinguísticos que busca estudar as reações entre a língua e a sociedade e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. No Brasil, a precursora desta subárea da Linguística é a Professora Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que vem trabalhando na formação de professores, fomentando uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos alunos. Bagno (2004), afirma que "Bortoni-Ricardo foi investigar, não só a língua, mas também as redes sociais e a cultura específica dos migrantes de origem rural, forçados a se instalar nas periferias das grandes cidades e a enfrentar a sociedade letrada munidos de suas práticas essencialmente orais." Ainda de acordo com Bagno a maior parte da população brasileira enquadra-se como falantes das variedades linguísticas estigmatizadas, o que justificaria as opções de estudo de Bortoni-Ricardo.

Em seu livro "Nós cheguemu na escola e agora?" Bortoni-Ricardo republica um texto que escreveu em 1981, segundo ela:

> No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A Ciência Linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam a aumentar a produtividade da educação e a preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19)

Nesse pequeno recorte podemos observar a preocupação da autora com a não valorização da diversidade linguística no processo educacional, preocupação que permeia

[2] Denominamos Sociolinguística Educacional todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de Língua Materna (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

mais de 30 anos e resulta em muito trabalho, tendo incontáveis orientações e coorientações, trabalhos apresentados e publicados em eventos e conferências e mais de 10 livros. Concomitantemente com Bortoni-Ricardo, outros estudiosos estão fomentando a então chamada Pedagogia da Variação ou Sociolinguística Educacional.

Para entendermos melhor como a sociolinguística pode ser aplicada à educação vamos observar o que nos fala Lucia Cyranka:

> Como o próprio nome sugere, a Sociolinguística aplicada à educação se concentra no estudo das questões ligadas à variação e à mudança linguística, que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos. A escola e o ensino são, portanto, o alvo dessa vertente sociolinguística. (CYRANKA, 2016, p. 167).

A autora esclarece que é preciso dizer que o professor, e não só o professor de Língua Portuguesa, precisa entender o caráter heterogêneo de toda língua, que as diferenças existem nos usos linguísticos e que elas se dão tanto nas dimensões histórica, geográfica e social. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), os alunos que chegam à escola falando "nos cheguemu", "Abrido", "ele drome" deve ser respeitado, mas tem o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Segundo ela "Não lhe pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da Ascenção social.".

Bortoni-Ricardo (2005) aborda que a Sociolinguística Educacional tem um papel muito específico a desempenhar no aperfeiçoamento do processo educacional e precisa adotar estratégias distintas das que vêm sendo empregadas. A autora propõe seis princípios fundamentais para a implementação da Sociolinguística Educacional.

> PRIMEIRO PRINCÍPIO a se considerar é que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais, monitorados.
>
> O SEGUNDO PRINCÍPIO relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade não são objetos de correção na escola e, portanto, não vão influenciar consistentemente nos estilos monitorados.
>
> O TERCEIRO PRINCÍPIO refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano.
>
> De acordo com o QUARTO PRINCÍPIO, os estilos monitorados da língua são reservados à realização de evento de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, podemo-nos valer de estilos mais casuais.

> No QUINTO PRINCÍPIO, postulamos que a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula.
>
> Finalmente o SEXTO PRINCÍPIO refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e desigualdade social que ela reflete. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130-133)

A autora salienta que para contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos é preciso mudança de postura das escolas, professores, alunos e da sociedade em geral. Diante desses fatos Cyranka (2016), sintetiza como a Sociolinguística Educacional propõe que sejam trabalhadas as relações de variação no contexto escolar.

> A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para sala de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas, a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. (CYRANKA, 2016, p.169)

Dessa forma, compreende-se que a Sociolinguística Educacional busca o respeito e a valorização do educando, suas variações e seus conhecimentos, oferecendo-lhe condições para que tenha acesso à norma de prestígio (padrão) e consiga transitar entre os domínios sociais diferentes sempre que lhe for necessário.

1.3 Ensino da Língua portuguesa no Brasil e suas crescentes mudanças

A presença da língua portuguesa no Brasil ultrapassa 500 anos e teve seu início com a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil no ano de 1500. Nesse período no Brasil existiam mais de 274 línguas Indígenas e essas línguas indígenas diminuíram drasticamente por causa da expansão colonizadora. De acordo com Aryon Dall'Igna Rodrigues (1994, p.19), isso ocorreu por causa do desaparecimento dos povos que as falavam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, promovidas pelos europeus e ainda por causa da contaminação dos Indígenas por doenças trazidas da Europa.

De acordo com Soares (2004), três línguas conviviam no Brasil Colonial; a língua portuguesa, a língua geral e o *latim*. A língua portuguesa era a língua oficial, porém pouco falada, tinha destaque apenas nos centros urbanos emergentes, a língua geral que recobria as

línguas indígenas faladas era usada pelos Jesuítas para catequisar os Índios e o *latim* no qual se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. A língua geral era a mais falada e nela foram escritas peças dramáticas para a catequese. Nomearam-se itens da fauna e flora e era a língua falada pelos bandeirantes, tornando-se quase sempre a primeira língua tanto dos filhos dos indígenas como dos bandeirantes.

A autora ressalta que os poucos meninos mais abastados iam às escolas, não aprender a língua portuguesa, pois não fazia parte do componente escolar, iam aprender a ler e a escrever tendo a língua apenas como um instrumento para a alfabetização e, da alfabetização nas escolas menores deslocavam-se para o ensino secundário e superior, onde passava diretamente ao *latim*. "[...] o português como se disse acima, não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; [...]" (SOARES, 2004, p. 159).

O uso e o ensino do português no Brasil passam a ser obrigatórios após o decreto de Marquês de Pombal, em meados do século XVIII. Este decreto proíbe o uso de quaisquer outras línguas, sob a alegação de que todas as nações que conquistam novos domínios introduzem nos povos conquistados o seu próprio idioma, pois este é um meio eficaz de retirar os povos dos seus antigos costumes e introduzir neles o uso da língua do príncipe que os conquistou tal qual a veneração e obediência ao mesmo príncipe. Soares (2004) aborda que para Pombal no Brasil, o que houve foi o oposto disto, pois os colonizadores estabeleceram o uso da língua geral, uma invenção abominável e diabólica que manteve o índio sem ser civilizado.

Quanto à reforma imposta por Pombal, há diversas opiniões sobre sua eficiência e necessidade, porém foi através dela, pela força e imposição que o português difundiu por todo o país, sufocando não só a língua geral como uma infinidade de línguas indígenas. "controvérsias à parte, o que não se pode negar é que as medidas impostas por Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola." (SOARES, 2004, p. 160). Vale salientar que mesmo antes da expulsão dos jesuítas, Luiz Antônio Verney já havia publicado uma obra propondo padrões diferentes de ensino, defendendo que além da alfabetização em português fosse realizado o ensino da gramática da língua portuguesa, antes do ensino da gramática latina.

O ensino no Brasil passa a ter como componente curricular a gramática da língua portuguesa, tirando-a da posição de instrumento de alfabetização e realocando-a como apoio

para a aprendizagem da gramática latina, porém mantiveram-se no ensino a retórica, seus valores e sua prática como fato social. O Ensino no Brasil segue tendo a gramática e a retórica como base até o final do século XIX. Com o passar do tempo o *latim* vai perdendo seu uso e valor social e no século XX é excluído do sistema de ensino fundamental e médio, o que proporcionou maior autonomia para gramática brasileira. A isso se deve a grande quantidade de publicações de gramáticas brasileiras, a partir do século XIX. As gramáticas publicadas no Brasil nesse período eram escritas por professores e dirigidas a professores e alunos. Elas mantinham um consenso de uma única modalidade de língua portuguesa, com uma gramática única e contrária a todas as variações, inclusive as de pronuncia.

A partir do século XIX, o ensino da retórica sofre modificações, ele deixa de ter caráter unicamente para fins eclesiásticos, e passa também para a prática social. "Inicialmente, a retórica – preceito relativo à arte de falar bem, à arte de elaboração de discursos, à arte da elocução – incluía também a poética – o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, [...]". (SOARES, 2004, p. 163). Posteriormente a poética desprende-se da retórica e torna-se um componente curricular independente, o que hoje se chama teoria literária.

É importante salientar que o ensino no Brasil não era para todos, era limitado a uma pequena proporção da sociedade: os filhos das famílias financeiramente abastadas. O ensino do português no Brasil só começa a sofrer modificações reais a partir de 1950, quando se tornam notáveis e progressivas as transformações das condições sociais no Brasil, nesse período ocorre a ampliação do acesso às escolas, pois as camadas populares passam a reivindicar o direito à escolarização. Com a democratização das escolas, os filhos dos burgueses e dos trabalhadores passam a frequentá-las. Nas décadas que se seguem o número de alunos matriculados no ensino primário duplica e no ensino médio triplica.

Com a ampliação do número de alunos, tal como a mudança de suas necessidades educacionais ocorre um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores. Soares (2004), explica as mudanças no ensino no português decorrentes dessas novas condições escolares.

> As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2004, p. 167).

A autora ressalta que nesse momento os manuais didáticos passam a incluir exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática, tirando do professor a responsabilidade a tarefa de formular e propor questões. Ela atrela essa mudança dos materiais didáticos ao processo de depreciação da função docente fomentada pelo recrutamento menos seletivo, rebaixamento salarial e as péssimas condições de trabalho que levaram os professores a buscar facilitações de sua atividade docente, inclusive transferindo a preparação de aula e exercícios para o livro didático.

Em 1971, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 569/71), que motivou uma nova mudança no ensino no Brasil e esta não ocorreu de forma gradual, foi uma mudança radical, decorrente das transformações socioculturais implantadas pela instauração do governo militar no Brasil em 1964. Essa nova lei reformulou os ensinos primário e médio para que se adequassem aos objetivos e ideologias do regime militar; "[...] a língua no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento". (SOARES, 2004, p.169). Ocorreu a mudança de nomenclatura da disciplina de português para *comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1° grau e *comunicação em língua portuguesa*, nas demais séries deste grau, para as séries do 2° graus passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*.

Soares (2004) aborda que coincidindo com as mudanças de caráter político e ideológico, surge nos anos 70 a teoria da comunicação alterando a concepção de língua como *sistema* para a de língua como *comunicação*. "Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e recebedor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais." (SOARES, 2004, p. 169). O foco do estudo passa ser o uso da língua e não sobre a língua. As mudanças no foco do estudo passam a ser implementadas nos livros didáticos e surge a "impensável polêmica" sobre ensinar ou não a gramática na escola. Em 1980, com fortes críticas quanto à fuga da tradição do ensino e dúvidas quanto ao resultado do ensino de língua portuguesa, ocorre a retomada do nome *português* para as disciplinas. O que segundo Soares (2004), trata-se não apenas de uma rejeição à nova nomenclatura, mas sim da rejeição de uma concepção de língua e de ensino que não se encaixava mais no contexto político ideológico, nem com as novas teorias linguísticas que estavam sendo desenvolvidas no ensino da língua materna.

O fato é que as contribuições das ciências linguísticas começam a influenciar o ensino do português nos anos de 1980, mas são reflexos da inclusão desses estudos nas universidades, a partir de 1960.

> Introduzidas nos currículos de formação de professores em 1960 – primeiramente a *linguística*, mais tarde a *sociolinguística*, ainda mais recentes, a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso* –, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, "aplicadas" ao ensino da língua materna. (SOARES, 2004, p. 171).

Cada uma das ciências linguísticas citadas por Soares (2004) está desenvolvendo um papel importante no ensino da língua materna. A sociolinguística chama atenção dos professores para as muitas variedades linguísticas presentes no contexto escolar, tal como para o ensino da norma culta, variante que o aluno deve aprender na escola, isso sem sofrer preconceito quanto à variação que o mesmo trás dos seus convívios. Essa heterogeneidade linguística no ambiente escolar exige do professor uma nova postura, tanto na abordagem dos conteúdos, quanto nos métodos que serão utilizados para a disciplina de português.

De acordo com Faraco (2008), difundiu-se no país em 1980 a proposta do linguista Wanderley Geraldi que tomava a língua como uma atividade social e histórica e se estruturava a partir de três grandes eixos: "a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística.". (FARACO, 2008, p. 190). Segundo ele, a análise linguística era uma alternativa para o ensino da gramática tradicional, sendo que a reflexão sobre a língua ocorreria intuitivamente a partir da revisão e do refazimento dos textos dos próprios alunos.

Geraldi (1984) revisa e reedita as propostas citadas por Faraco (2008). Ele aborda sugestões de atividades práticas para o ensino de língua Portuguesa, e essas sugestões estão permeadas pela concepção de linguagem como forma de interação. Segundo ele, suas sugestões não devem ser tomadas como um "roteiro". "Elas constituem apenas subsídios para o professor, e ao mesmo tempo procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem." (GERALDI, 1984, p. 49). No eixo da leitura de texto, Geraldi faz uma subdivisão em textos longos e textos curtos. Para os textos longos ele propõe que seja elaborado um esquema de leitura que possibilite aos alunos a leitura de pelo menos dez obras literárias por ano, sendo que dessas leituras não serão cobradas atividades posteriores. Ele também sugere possíveis formas de adquirir os livros suficientes para cada turma, enquanto que as leituras dos textos curtos deveriam ser feitas em sala de aula e com o intuito de desenvolver a prática de produção de textos orais ou escritos.

No eixo da prática de produção de textos Geraldi (1984) propõe o rompimento da prática de produção de textos com temas repetidos, segundo o autor esses temas como "Minhas férias", "Minha Pátria" e outros, são repetidos todos os anos, levando o aluno a pensar que só se escreve sobre essas "coisas". Geraldi (1984) fala que "Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe." (GERALDI, 1984, p. 54). Para resolver o problema do destino dos textos o autor sugere a produção de antologias e jornais com os textos dos alunos, assim eles se empenham na produção, despertam o interesse de pais e outros alunos em lerem suas produções.

No eixo da prática de análise linguística, Geraldi (1984) afirma que "a análise linguística que se pretende partirá não do texto 'bem escritinho', do bom autor selecionado pelo 'fazedor de livros didáticos'. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele" (GERALDI, 1984, p. 63). Segundo o autor a preparação das aulas de prática de análise linguística será a leitura dos textos produzidos pelos próprios alunos, o professor deverá selecionar apenas um problema de produção a ser analisado por aula, como o apoio dos cadernos de redações, caderno para anotações, dicionários e gramáticas, e a análise deve "partir do erro para a autocorreção".

Segundo Geraldi (1984) essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados:

> a) Tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
> b) Possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 1984, p. 77).

Vale ressaltar que a proposta de Geraldi foi fortemente difundida, utilizada e editada posteriormente.

Em meados de 1980, foi publicada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo a Proposta curricular para o ensino da língua portuguesa – 1°grau, elaborada por diversos linguistas, sendo a maioria professores da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Este documento serviu de base para que outros estados escrevessem também suas propostas para a educação de língua portuguesa. Em 1996 ocorreu a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A proposta de ensino de língua portuguesa de Geraldi e o

documento da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo fizeram parte dos fundamentos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de língua portuguesa.

A reforma do ensino em 1996 buscava introduzir no sistema educacional brasileiro a descentralização do processo decisório e flexibilizar a organização curricular, proporcionando a estado e municípios diversificar a sua organização curricular de modo a atender as especificações regionais e locais de cada cidade ou estado. "Por outro lado, o arcabouço da reforma materializa uma concepção de ensino que, em tese privilegia o domínio de competências e não apenas de informação." (FARACO, 2008, p. 192). O autor afirma ainda que na área de língua portuguesa, os Parâmetros conceituam a língua como uma atividade sociointeracional e histórica, dando ênfase ao domínio das práticas sociais da língua falada e escrita.

No ano de 2017, o governo Brasileiro implantou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o Ministério da Educação - MEC trata-se de um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Porém, as efetivas implicações dessa nova mudança só poderão ser analisadas depois de sua real aplicação e implementação nas redes de ensino, sendo que o prazo para implementação é até 2020. O que se pode afirmar até o momento é que os estudiosos da linguagem estão temerosos quanto aos benefícios e prejuízos dessa nova mudança, principalmente no que se refere a desconsiderar as especificidades e necessidades regionais, impondo um padrão nacional.

1.4 A Escola: Sua Constituição e relação com a comunidade educacional

Sendo a escola um domínio social[3] e o principal espaço formal de ensino, desde a democratização da educação, acreditamos ser relevante abordar a constituição da E. E. Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha, sua importância para a comunidade educacional e para a população dos bairros que circundam a escola. Todos os dados da escola foram fornecidos por meio do (PPP) Plano Político Pedagógico do ano de 2018, conversa com professores e gestores e observações realizadas pela pesquisadora deste trabalho.

[3] Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papeis sociais. Os papeis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38)

A Escola Ana Maria foi fundada no ano de 1985, pelo Decreto Lei de criação – 2.147/82- e inaugurada em 31 de agosto de 1985, pelo então governador Júlio José de Campos. Localiza-se no bairro "COHAB Nova" ao norte da cidade de Cáceres - MT, à margem esquerda da Avenida Tancredo Neves, sentido Aeroporto novo. Construída a princípio para atender aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, hoje atende também aos projetos Educar (Sócio Educativo) e Prinart (Projeto Interdisciplinar de Arte na escola).

A escola funciona em prédio próprio contendo uma área construída de 2.136,20m² e uma área livre de 8.985,82m², conta com 14 salas de aula, secretaria, coordenação, direção, biblioteca (estrutura sem mobiliário para leitura e pesquisa), laboratório de informática, laboratório de Aprendizagem (sala de reforço), quadra desportiva sem cobertura, quadra de areia, refeitório, cozinha, 1 banheiro masculino e 1 feminino, composto de 5 divisórias cada.

De acordo com o PPP da escola, são atendidos aproximadamente 950 alunos, sendo a maioria de classe média - baixa e mais de 50% deles beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Os alunos da escola são moradores da zona rural e bairros vizinhos ao da escola. Por ser uma área periférica com muitos bairros em situação de precariedade estrutural e socioeconômica, a escola aborda de forma significativa temas como: prevenção e combate ao uso de drogas ilícitas e de álcool, gravidez na adolescência, bullyng, doenças sexualmente transmissíveis e outros temas relacionados à educação preventiva, direcionados a toda comunidade escolar.

O PPP da escola demostra por várias vezes a adoção de uma postura escolar que valoriza a relação entre escola, sociedade e indivíduo como íntima e inseparável, com uma produção permanente do conhecimento e com trabalho efetivo junto aos seguimentos que representam a comunidade. De acordo com o PPP (2018), a escola deve ser um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, possibilitando assim aos alunos usufruírem das manifestações culturais nacionais e universais. A escola é uma construção coletiva e permanente. Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos.

Encontramos ainda no PPP da escola desejos e necessidades relatadas pelos professores e demais profissionais da escola para que eles possam desempenhar de forma mais eficiente suas funções, possibilitando assim um aprendizado mais significativo aos

alunos e uma melhor assistência às necessidades da comunidade, de forma geral. De acordo com o PPP as principais necessidades são:

- ✓ Necessita-se com urgência de reforma incluindo limpeza da caixa d água.
- ✓ Reforma na instalação elétrica.
- ✓ Acessibilidade para cadeirante na área interna e externa (rampas de acesso à sala de aula, biblioteca, refeitório, quadra esportiva, laboratório de informática, banheiros, cantina, barracão de atividades culturais, portas com medidas adequadas em todos os ambientes).
- ✓ Renovação de bebedouros.
- ✓ Construção de nova cozinha e refeitório.
- ✓ Investimento no laboratório de informática.
- ✓ Construção da quadra poliesportiva coberta.
- ✓ Construção de novas salas de aulas.
- ✓ Laboratório para aulas de ciências, química e física.
- ✓ Quantidade de livros didáticos e paradidáticos suficientes para todos.

De acordo com os professores, a escola possui uma quantidade considerável de alunos com especialidades variadas como: cadeirantes, deficientes visuais, deficiência cognitiva, déficit intelectual, entre outros, porém não possui uma sala de recurso para atender esses alunos com mais precisão, ou seja, para desenvolver atividades realmente de uma forma inclusiva. Eles relatam ainda que o ambiente físico educativo da escola encontra-se de maneira precária apresentando visivelmente os seguintes problemas: a estrutura da escola está comprometida com rachaduras nas paredes, buracos no piso, forro danificado, parte elétrica danificada, tornando-se assim o ambiente inadequado para ministrar aulas em todos os períodos; calçadas com desnível, buracos e rachaduras. Possui poucos ventiladores, e estão comprometidos. Desse modo, com as altas temperaturas juntamente com o telhado de zinco e Eternit, favorecem o baixo rendimento escolar dos alunos.

Observamos que mesmo com inúmeras problemáticas, os professores e demais membros da comunidade escolar buscam diariamente possibilitar aos alunos e a comunidade um ambiente escolar que proporcione acesso a uma educação de boa qualidade, pautada no respeito e boa convivência entre escola e sociedade.

SEÇÃO II
NORMAS LINGUÍSTICAS

Rememoramos nessa seção as noções de Norma e Atitude Linguísticas e contemplamos as Normas e Atitudes Linguísticas existentes na cidade de Cáceres-MT, cidade em que está situada a escola escolhida para essa pesquisa.

2.1 Língua *Versus* Norma padrão

De acordo com Faraco (2008), os estudos científicos da linguagem verbal têm mostrado que nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea, sendo possível entendê-la, assim, apenas nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções politicas de uma sociedade. Faraco (2008) afirma que não há uma língua acima das variedades que a constitui tal como não existe uma língua separada de suas variedades, pois "empiricamente a língua é o próprio conjunto de variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsicamente heterogênea." (FARACO, 2008, p. 31).

Faraco (2008) conceitua a língua como sendo uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística, segundo ele ao dizermos *português* este nome não representa um objeto homogêneo e sim um "[...] conjunto de inúmeras variedades reconhecidas historicamente, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes.". O linguista aborda ainda, que há uma grande complexidade no estabelecimento do que é uma língua, pois são muitos fatores socioculturais e políticos envolvidos no processo.

No principio, a ciência linguística tomou como objeto de estudo a língua em si, sua estrutura desvinculada de suas condições externas, e supunha que "[...] por trás de toda variação constitutiva de uma língua, existe uma unidade sistêmica." (FARACO, 2008, p. 33). De acordo com o autor essa suposição resultou do quadro de crenças no interior do qual a linguística estrutural se constituiu como ciência, e que isso ocorreu, pois, a linguística estrutural teve sua origem no contexto cultural europeu e reproduziu em seus modelos teóricos a concepção de língua vigente na Europa. A concepção adotada, na época, pela Europa era a identificação da língua com a norma-padrão.

O conceito de norma-padrão surgiu na Europa nos fins dos anos XV, e foi impulsionada pela necessidade política de alcançar certa unidade linguística nos Estados

Centrais que se constituíam. Segundo o autor, a unificação e a centralização política tiveram um efeito centrípeto também sobre a língua, a sociedade feudal passava a ter necessidade de uma referência em matéria de língua que pairasse acima da grande diversidade regional e social. Em resposta a essa necessidade emergiu um projeto padronizador, buscando por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) um padrão de língua para os Estados Centrais Modernos. A esse instrumento dá-se o nome de norma-padrão, "a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos de uniformização linguística." (FARACO, 2008, p.73). Aqui se observa um conceito de norma que produz normatividade, impondo um padrão homogeneizante para a língua.

De acordo com Faraco (2008), "Dessa identificação da língua com a norma-padrão decorre a dificuldade da linguística e dos linguistas em acomodar em seus modelos teóricos a heterogeneidade empírica que caracteriza qualquer realidade linguística." (FARACO, 2008, p. 33). Para ele não foi superada ainda a divisão de trabalhos nos estudos linguísticos, pois, a linguística segue sob o pressuposto teórico "da necessária idealização homogeneizante da língua, cabendo a heterogeneidade, em suas diferentes faces, a outras disciplinas – à dialetologia, à sociolinguística, à linguística histórica, à estilística, à linguística antropológica." (FARACO, 2008, p. 33-34).

Faraco (2008) aborda que no passado a suposição tácita de que, por trás de toda variação constitutiva de uma língua existe uma unidade sistêmica que adquiriu uma forma teórica na concepção de língua como um sistema social uniforme, que se materializaria nos usos individuais (estes sim heterogêneos), resumida na famosa dicotomia *langue/parole*, formulada por Ferdinand Saussure. Segundo o estudioso, por mais produtiva que tenha sido esta concepção em algumas áreas de estudo, ela se mostrou insuficiente para explicar a suposta unidade sistêmica e para dar conta da variabilidade linguística supra-individual (Social).

Por esta concepção não ter os recursos teóricos suficientes para absorver a heterogeneidade social constitutiva da língua, foi preciso refinar o recorte teórico, nascendo, portanto o conceito de norma criado pelo linguista Eugenio Coseriu na década de 1950, substituindo a dicotomia (*langue/parole*, sistema/fala) pela tricotômica (sistema, norma/fala). De acordo com Faraco:

> É possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são

> recorrentes, costumeiros, habituais, numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica como normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (‘normal’) numa certa comunidade de fala. (FARACO, 2008, p. 35).

De acordo com o autor, se adotarmos um olhar variacionista (sociolinguístico ou dialetológico), será produtivo equipar norma e variedade e que toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização, portanto não há norma sem organização.

2.2 Norma culta/Comum/Standard

De acordo com Faraco (2008), não é simples conceituar e identificar, no Brasil, a norma a que se atribui o qualificativo de culta, pois no país há um amplo espectro de variedades que constituem a língua portuguesa e, mesmo sem um levantamento suficientemente abrangente das diversidades constitutivas do português brasileiro, dispomos de ricos acervos de dados dialetológicos e sociolinguísticos e um significativo registro da língua escrita do último meio século. “Há, desses dados, consolidações parciais, mas ainda falta uma consolidação geral que apresente uma descrição mais sistemática da cara linguística do país como um todo.” (FARACO, 2008, p. 43). O fato é que mesmo não havendo uma “cara linguística do país”, nenhum corte dicotômico da realidade linguística brasileira é suficiente para representá-la.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) propõe distribuir as variedades linguísticas do país em três *continua* que se entrecruzam, sendo eles o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. De acordo com Faraco (2008), este parece ser o melhor instrumento de registro da diversidade já estudada em nosso país. É preciso considerar que nos últimos anos, no Brasil, houve um grande êxodo rural que levou aproximadamente 80% da população a viver nas cidades. Outro fator importante é o fato dos meios de comunicação social (rádio e televisão) estarem em aproximadamente 90 % dos lares brasileiros. Sendo assim é pertinente dizer que:

> [...] as variedades que exercem, hoje, a maior força de atração sobre as demais são as faladas pelas populações tradicionalmente urbanas, situadas na escala de renda de média para alta e que, por isso, têm garantido para si, historicamente. Bons níveis de escolaridade (pelo menos a educação média completa) e o acesso aos bens da cultura escrita. (FARACO, 2008, p. 44)

De acordo com Faraco (2008), adotando o modelo de *continua*, proposto por Bortoni-Ricardo, estas variedades se caracterizarão como aquelas que se distribuem no entrecruzamento do polo urbano com o polo do letramento. Quanto ao polo da estilística, essas variedades conhecem todos os estilos, dos menos até os mais monitorados. O autor ressalta que Dino Preti (1997) passa a designar essas variedades, pela expressão *linguagem urbana comum*.

Seguindo o raciocínio do autor esta *linguagem urbana comum* caracteriza boa parte das manifestações orais monitoradas dos falantes que poderiam ser classificados de cultos. "Em outros termos, a *norma culta brasileira falada* pouco se distingui dos estilos mais monitorados dessa *linguagem urbana comum*." (FARACO, 2008, p. 46). De acordo com Faraco (2008), essa constatação causou surpresa em alguns estudiosos dos dados do projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta), pois imaginam eles que, os falantes cultos nas situações de fala monitoradas tinham uma variedade bem distinta da linguagem urbana comum, que seguissem estritamente os preceitos da tradição gramatical normativa.

Outro fator relevante é delimitar quem é reconhecido como falante de uma norma culta. Em suas pesquisas, o projeto NURC, restringe esse público a falantes que tinham escolaridade superior completa, sendo só esses considerados pertencentes ao grupo dos "cultos" e usuários de "boa linguagem". Diante desses fatos, o que seria então a *norma culta*? Faraco (2008) nos explica que:

> [...] ela seria a variedade de uso entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas. Ou seja, a *norma culta* seria, pelos critérios do NURC, 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. 47)

Observando tais afirmativas considera-se que, no Brasil do início do século XXI, apenas 10% da população brasileira se enquadraria como falante da norma culta, estando assim a norma culta ainda atrelada a uma matriz aristocrática, sendo propriedade exclusiva da elite altamente letrada. O autor aborda que por outro lado, "[...] é também imprescindível distinguir a norma culta falada da norma culta escrita" (FARACO, 2008, p. 50). De acordo com ele, isso se faz necessário, pois, há fenômenos que ocorrem na fala culta que não ocorrem na escrita culta ou chegam até ser criticados quando nela parecem.

> Há na designação *norma culta*, um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo "culta", por exemplo, tomado em

> sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas "incultas", que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. (FARACO, 2008, p. 54)

Faraco (2008) explica que os falantes da norma culta, por muitas vezes, evidenciam o julgamento que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes "não sabem falar bem", "falam mal", "falam errado", "são incultos", "são ignorantes", etc. Neste caso torna-se imprescindível retomar que não há um grupo humano sem cultura, tal qual não existe uma variante melhor ou pior que as outras, o que existe é uma hierarquização social das variantes, elaboradas por determinados segmentos da sociedade tomando por base valores socioculturais e políticos.

De acordo com o autor é importante lembrar que a designação da expressão *norma culta*, foi criada pelos próprios falantes dessa norma, o que deixa transparecer aspectos da escala axiológica (conceito de valor) com que eles interpretam o mundo. Suas condições econômicas e sociais os levam a se representar como "mais cultos" e consequentemente considerar sua norma linguística como superior às demais, tornando se assim fonte de vários pré-juízos e preconceitos linguísticos, afetando principalmente os falantes das normas que são particularmente estigmatizados pelos falantes da norma culta. (FARACO, 2008, p. 62).

2.3 Norma Curta

O conceito de Norma Curta foi abordado por Faraco (2008) como sendo um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura de erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*. O autor afirma que mesmo com bons instrumentos normativos, com a norma de uso e com os comentários dos nossos bons gramáticos contradizendo a Norma Curta e seus preceitos dogmáticos ela é repetida como se fosse verdade absoluta e é tomada como justificativa para humilhar, constranger e prejudicar pessoas. Outro fato importante e preocupante abordado por Faraco (2008) é a reação defensores da Norma Curta ao serem contestados, segundo ele:

> Quando os defensores desses preceitos dogmáticos são contestados, costumam revidar acusando seus oponentes de "relativistas e ociosos", de defensores da "anarquia linguística", do "tudo Vale"; e de serem contrários ao ensino de padrões de língua porque não passam de "populistas e esquerdistas de meia-pataca". (FARACO, 2008, p.92).

De acordo com o autor é importante caracterizar bem a **Norma Curta**, e ela não passa de uma súmula grosseira e rasteira de preconceitos normativos saídos, em geral do purismo exacerbado que, se alastrou desde o século XIX. "A norma curta é a miséria da gramática" (FARACO, 2008, p. 92). É o mundo das condenações raivosas, das rabulices (inconclusões) gramaticais, não sendo raro que seus defensores cheguem a ser grosseiros e vulgares em seu discurso, em alguns casos depreciam nossos grandes escritores.

Vale observar que a cultura gramatical brasileira vem mostrando-se relativamente flexível e distinta, da então chamada **norma curta**. O autor agrega essa atitude equilibrada ao fato de que os autores desses bons instrumentos normativos são estudiosos sistemáticos da língua, que conhecem sua heterogeneidade e capacidade de mudança. "Por isso recomendam usos porque constam as tendências já consolidadas, em maior ou menor grau, no uso social." (FARACO, 2008, p.93). Essa atitude dos gramáticos e dicionaristas contemporâneos reflete o fracasso do projeto padronizador do século XIX, ao qual se apegam os defensores da **norma curta.**

Enquanto os gramáticos contemporâneos alcançam o equilíbrio, os defensores da **norma curta** com seus discursos tão dogmáticos estão cheios de contradições, ou seja, divergem entre si, rompendo a ideia dos preceitos únicos, uniforme e inquestionáveis, Faraco (2008) nos mostra um exemplo dessa contradição:

> Eduardo Martins, no *Manual de redação e estilo de O estado de S. Paulo* (p. 278) diz sumariamente (sem qualquer justificativa, como é, aliás, típico da norma curta): "Uma pessoa fala **ao** telefone e não 'no' telefone". No entanto outro celebrado autor adepto da norma **curta**, Napoleão Mendes de Almeida, em sua *Gramática Metódica* (p. 336), condena "falar ao telefone" em vez de "falar no telefone" por ser galicismo! (FARACO, 2008, p. 94).

De acordo com o autor, precisamos denunciar essa cultura gramatical rasteira, porque ela agride a nossa inteligência, desrespeita nossos estudos linguísticos e os bons instrumentos normativos; também agride os falantes com expressões grosseiras como "delinquentes da língua" e "quadrilha de dilapidadores do idioma", tal como atrapalha, por sua estreita visão, o ensino e a difusão da cultura escrita e, em consequência, da nossa norma culta/comum/*standard* real.

2.4 A Norma Linguística Cacerense

A cidade de Cáceres está localizada a aproximadamente 210 km da capital do Estado de Mato Grosso e a 90 km da divisa com a Bolívia, destaca-se por suas belezas naturais, por ser banhada pelo Rio Paraguai e também por ter uma variedade linguística bastante marcante, com algumas características oriundas do período da colonização. De acordo com Macedo - Karim (2004), a cidade manteve-se em isolamento desde sua fundação em 1778 até 1938.

> A cidade de Cáceres permaneceu isolada de 1778 a 1938, pois o acesso a ela era feito somente por meio da via fluvial, o que o tornava oneroso, além de exigir muito tempo de viagem. Podemos pressupor que esse seja um dos motivos de se terem conservado os costumes e as tradições da comunidade, preservando um modo próprio de falar embora não imune às mudanças decorrentes da dinamicidade inerente a toda língua. (MACEDO–KARIM, 2004, p. 18).

De acordo com a autora, a partir de 1940, a cidade torna-se um importante centro político - econômico da região sudeste de Mato Grosso, atraindo imigrantes de várias regiões do país. O impacto migratório torna-se ainda maior devido às grandes campanhas feitas no sul e sudeste do país pelas empresas de colonização. Esse processo migratório trouxe consigo culturas e variedades linguísticas de outros grupos que se misturaram à variedade linguística local.

De acordo com censo do IBGE (2010), Cáceres tinha uma população de 87.942 habitantes, com estimativa de população atual de 93.882 habitantes. Parte da População de Cáceres é oriunda de vários lugares do Brasil e de estrangeiros (em sua maioria, bolivianos) dada à rasa divisa territorial entre Cáceres e San Matias (município boliviano que faz divisa com Cáceres). O crescente número de imigrantes em busca de melhores condições de vida e de acesso aos diversos cursos de Graduação e Pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT causam um forte impacto na estrutura sócio-econômico-cultural de Cáceres, tornando a imigração um fator relevante e influenciador na transformação da realidade linguística regional.

De acordo com Bisinoto (2007), a fala do imigrante em Cáceres não constitui uma linguagem homogênea, pois são perfeitamente distinguíveis os vários dialetos presentes na região, como por exemplo, os falares mineiro, carioca, gaúcho ou o nordestino. Observa-se que esses falares convivem pacificamente, sem controle social e, aparentemente, sem autopoliciamento, "Forma-se, então, um quadro de variação, altamente complexo, resultando numa linguagem casual polimorfa, dada à diversidade de origem dos imigrantes." (BISINOTO, 2007, p. 20). Ainda segundo a autora, o falar Cacerense não coexiste em condições de igualdade nesse ambiente.

A autora lista alguns fatos linguísticos peculiares da região de Cáceres a titulo de ilustração, de acordo com ela "Os enunciados seguintes, tomados como exemplos, são realizações isoladas, registradas em situações naturais de interação social:" (BISINOTO, 2007, p. 20).

> 1. A aparente indiferença quanto aos marcadores de gênero, tanto no uso de artigos como no de morfemas flexionais: "casa do mamãe"; "reumatismo aguda"; "hoje tá fria"; "roupa bonito"[4].
>
> 2. A troca de ditongos por vogais nasais e reciprocamente: "amanhão"; "mação" (por maçã); "coraçon"; "caminhõn".
>
> 3. A realização das fricativas [ʃ] e [ʒ] como africadas palatais [tʃ] e [dʒ]: "tchuva"; "Cotchipó" (por Coxipó); "djanela"; "adjuda".
>
> 4. A saliência fônica no timbre da vogal nasalizada, que se abre: "banána"; "mamãe".
>
> 5. Na sintaxe é possível observar alterações na ordem dos constituintes da frase em relação ao uso comum: "Está demais de nervoso"; "Teimoso que tá esse guri". Ou a supressão de pronomes, preposições, artigos e verbos: "Cuidado a dengue!" (= cuidado com a dengue!); "Cara de Pelé" (= Ele é a cara do Pelé). (BISINOTO, 2007, p. 20).

Quanto ao campo dos sentidos, a autora destaca expressões como "Ô verdade..." dita em situações de pesar ou indignação em correspondência à expressão usual "Oh meu Deus..."; ou "quando assusta" em substituição ao "de repente": "Quando assusta, ele tchegou". Ela ressalta que "O léxico local é rico em vocábulos pouco comuns, como o verbo "rebuçar", usado correntemente no sentido de agasalhar, ou o termo "quebra-torto" que designa a primeira refeição do dia." (BISINOTO, 2007, p. 21).

Acreditamos ser importante constatar que tanto Macedo – Karim (2004; 2012) quanto Bisinoto (2007) observam um processo de mudança linguística em Cáceres. Observa-se uma mudança mais acentuada em relação aos fatores idade, região e estudo: falantes da região central e/ou com menor idade e/ou mais estudo fazem menor uso da linguagem "Cacerense", aproximando-se mais da forma padrão, enquanto que os falantes das regiões periféricas e/ou falantes com maior idade e/ou falantes com menos estudo fazem maior uso da linguagem "Cacerense", sendo estes mais conservadores em relação à linguagem de sua comunidade.

[4] Macedo-Karim (2004) faz um estudo aprofundado sobre "A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA DE GÊNERO NO FALAR DA COMUNIDADE DE CÁCERES-MT".

2.5 Atitudes linguísticas

De acordo com Calvet (2002), a língua não é um instrumento do qual se pode utilizar quando tiver necessidade e que não existe uma relação neutra entre o falante e sua língua. Ele diz que:

> Com efeito, existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de língua e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como um simples instrumento (CALVET, 2002, p. 57).

O autor aborda ainda que Wallace Lambert estudou o bilinguismo franco-inglês em Montreal nos anos de 1960, utilizando-se de uma técnica desenvolvida na psicologia social para inferir e medir atitudes, técnica essa que depois foi utilizada por linguistas para destacar atitudes e representações linguísticas.

Nesse experimento, Lambert utilizou a técnica conhecida como "falsos pares" e gravou áudios, com falantes bilíngues em Francês/Inglês e apresentou aos jurados como sendo de pessoas distintas. Os jurados deveriam avaliar as características pessoais negativas e positivas de cada falante, como por exemplo, bondade e ambição, apenas pela voz, porém acabaram analisando as línguas e não observaram que se tratava de dois áudios de uma mesma pessoa.

Segundo Labov (2008, [1972]), a técnica de "falsos pares", desenvolvida por Lambert (1967) tornou-se um instrumento básico muito utilizado para reações subjetivas à linguagem:

> O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre os dialetos; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos de personalidades sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes de língua, *e se não perceber que é o mesmo falante*, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações. (LABOV, 2008, p. 176).

Labov afirma que o primeiro passo é expor cada informante a enunciados com contrastantes da variável e nos quais todas as outras variáveis permaneçam estáveis. Em seu experimento na ilha de Martha's Vineyard, Labov verificou como as atitudes influenciam nos usos linguísticos das pessoas. Ele observou que um membro do grupo inglês expõe sua opinião livremente, condenando veranistas e os vizinhos (portugueses) com a mesma franqueza, enquanto que o português de segunda geração é extremamente cauteloso ao fazer

criticas a quem quer que seja. Observa-se que na fala desse português da segunda geração não há influência portuguesa detectável, mas também não há o sabor característico vineyardense.

Quanto aos falantes portugueses de terceira e quarta geração, entre 31-45 anos, nota-se um grande aumento da taxa de centralização, sobre tudo (aw). Esse traço linguístico é, segundo o autor, uma marca muito forte da fala nativa da ilha. Segundo Labov esses falantes se consideram nativos da ilha, já os falantes mais jovens, que descendem dos portugueses, mostram um uso regular da centralização, sendo no momento mais alto que o do grupo inglês.

Na pesquisa de Labov fica evidenciado o apego ao lugar. Os falantes que usam alta centralização de (ay) e (aw) gostam da ilha e não pretendem sair dela, enquanto que, aqueles que não são apegados à ilha ou tem intenção de partir, excluem esses usos linguísticos. "Em suma, podemos dizer que o significado da centralização, a julgar pelo contexto em que ocorre, é uma atitude positiva em relação à Martha's Vineyard" (LABOV, 2008, p. 59).

Outro estudo de Labov que representa atitudes linguísticas positivas e negativas é o da estratificação social do (r) em 3 grandes lojas de departamento na cidade de Nova York: (Sanks Fifth Avenue, Macy's e S' Klein). As diferenças de *status* das lojas são representadas de várias formas desde sua localização até as publicações nos jornais. Mas, de acordo com Labov, além da estratificação social, pode-se observar uma atitude de mudança linguística dos vendedores da loja Sanks, por se tratar de uma loja de maior prestígio e com um público mais específico. Os vendedores fazem maior uso do (r-1) total ou parcial, tentando aproximar sua fala com a fala dos clientes.

Botassini (2013) aborda que a partir da década de 1960, "atitude" passa a ser tema de interesse não só dos psicólogos sociais, mas também dos linguistas, especialmente daqueles que se dedicavam à área da Sociolinguística, sobretudo em pesquisas voltadas para o assunto de línguas e dialetos em contato. Sendo assim, achamos importante que distingamos atitudes de crenças, porém Botassini afirma que isso pode ser uma tarefa complexa:

> Na verdade, crenças e atitudes aparecem, nesses trabalhos, estreitamente imbricadas, de modo que falar de uma sem se referir à outra torna-se muito difícil. Isso se deve, sobretudo, porque a maior parte dos trabalhos que trata desse assunto baseia-se na concepção mentalista, não separando crença de atitude, ou melhor, compreendendo crenças como um componente das atitudes. (BOTASSINI, 2013, p. 48)

Para essa distinção, tomaremos a explicação de Botassini (2013), que inspirada nas ideias de López Morales (2004), separa crenças de atitudes, argumentando que a atitude é formada pelo componente conativo, ou seja, o comportamental. De acordo com Bisinoto

(2007) a complexidade conceitual em distinguir atitudes linguísticas é aguçada pela diversidade de enfoques da questão, vistos em pesquisas sociolinguísticas e etnográficas, a partir dos quais a avaliação e o comportamento dos informantes são explorados de diferentes modos. Segundo ela:

> As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, tem a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos. (BISINOTO, 2007, p. 24)

Outro fato relevante é a distinção entre atitudes positivas e negativas. Atitudes positivas estão sempre relacionadas à boa relação que o sujeito tem com a língua, com seus falantes e com o ambiente em que ela é utilizada, enquanto que as negativas, normalmente, vêm marcadas por episódios de preconceito linguístico e social.

2.6 Atitudes linguísticas em Cáceres

Para falar de atitudes linguísticas na cidade de Cáceres utilizaremos como base os estudos de Macedo-Karim (2004; 2012) e de Bisinoto (2007), as duas autoras desenvolveram pesquisas sobre atitudes linguísticas na cidade de Cáceres. Macedo-Karim pesquisou "A variação na concordância de gênero no falar da comunidade de Cáceres-MT", no ano de 2004 e "A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais", no ano de 2012. Na primeira pesquisa a autora entrevistou 36 colaboradores, os critérios de seleção dos entrevistados determinava que os colaboradores e seus pais tivessem nascido na cidade de Cáceres, fossem homens e mulheres que pertencessem às faixas etárias de 20 a 30 anos; de 31 a 50 e de mais de 51 anos, com o grau de escolaridade em nível de 1°, 2° e 3° graus. Nessa pesquisa a autora aborda que ocorre uma mudança linguística significativa, em relação à utilização de uma linguagem mais próxima à formal, pelos falantes mais novos e explica uma possível causa para isso.

> Acreditamos, porém, que esse resultado poderá ser explicado pelo fato de que os falantes mais jovens estão mais expostos ao mercado profissional e, portanto, sofrem maior pressão normativa. É preciso considerar que uma grande parcela do mercado de trabalho dessa comunidade é mantida por migrantes das diversas regiões do país. Essas pessoas estranham não só o modo de falar da região como os costumes e as tradições, estigmatizam a comunidade e acabam por policiar sua fala e forçar a aparente mudança lingüística. Portanto, os nativos mais jovens tendem a perder os

> traços característicos da região igualando-se a outras comunidades. (MACEDO-KARIM, 2004, p. 66-67)

Em sua segunda pesquisa, a autora entrevistou doze colaboradores nativos da cidade de Cáceres, que fazem parte da comunidade São Lourenço. Segundo ela, os informantes têm linguagem estabilizada com comportamento definido em relação à linguagem e se distribuem em duas faixas-etárias: a primeira, de 42 a 51 anos (adultos mais novos) e, a segunda, de 59 a 91 anos (adultos mais velhos). Foram entrevistados seis informantes de cada faixa etária, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. De acordo com a autora, o uso do masculino no lugar do feminino na concordância nominal de gênero é atestado em todos os grupos.

> Essas variantes foram atestadas nos informantes das duas faixas etárias e de ambos os sexos. Esses resultados mostram que os nativos da comunidade São Lourenço usam as variantes linguísticas que identificam o seu falar. Desse modo, é possível perceber que eles se mostram seguros em relação a sua prática linguística, não policiam sua fala; eles têm atitudes positivas em relação ao seu falar; ou seja, não demonstram preocupação com sua norma linguística, ao contrário, manifestam satisfação em relação a sua maneira de falar. (MACEDO - KARIM, 2012, p. 115)

Já, ao observarmos a pesquisa de Bisinoto (2007) intitulada "Atitudes Sociolinguísticas: efeitos do processo migratório" pudemos perceber atitudes linguísticas diferenciadas, pois em seu trabalho a autora entrevistou falantes nativos e imigrantes com relação à variedade linguística local. A pesquisadora entrevistou 12 colaboradores nativos e 12 imigrantes, um homem e uma mulher de cada categoria: profissionais da língua – 2 professores de língua portuguesa, 2 professores de outras disciplinas, 2 advogados, 2 jornalistas ou radialistas; - não profissionais da língua – 2 escolarizados, 2 não escolarizados.

De acordo com a autora, tanto nativos como imigrantes reconhecem a existência de uma variante própria do falar cacerense, tal como, a existência e a identificação de outras variantes conviventes na cidade. Segundo a autora, a maioria dos entrevistados é contra ou limita a utilização do falar cacerense em atividades profissionais ou apresentações públicas:

> Quando desaprovam ou limitam o uso de seu próprio falar em atividades profissionais ou apresentações públicas, os nativos conferem legitimidade ao estigma que desfavorece o falar cacerense dentre as demais variedades em contato. Essa discriminação também é consciente, pois reconhecem – e manifestam isso reiteradas vezes – que os demais falares se realizam livremente em Cáceres, têm aceitação social, não sofrem censura. (BISINOTO, 2007, p. 50)

Segundo a autora, percebe-se nos nativos uma ideia de que a fala e condição financeira estão imbricadas, considerando quem tem maior poder econômico como detentor de uma fala

mais “correta”, mais clara. Ela aborda que ao interpelar diretamente um nativo sobre seu sentimento em relação ao falar cacerense, primeiramente ele alega sentir orgulho e logo em seguida admite que os cacerenses em geral tenham vergonha da forma como falam. Outro fator importante abordado pela autora é que 83% dos entrevistados fazem “correção” dos traços do falar cacerense na linguagem dos filhos e/ou alunos, segundo ela: “Aqui a contradição se faz visível: se sente orgulho de seu falar, por que o corrige nos filhos?” (BISINOTO, 2007, p.52).

Quanto à opinião do imigrante sobre a sua fala e a fala cacerense, a autora afirma que 58% dos imigrantes consideram serem bons falantes, 45% afirmam que corrigem eventuais traços da fala cacerense nos filhos. “Aparentemente, o imigrante convive bem com sua fala, a maioria se considera “bom falante”. Destaca-se a preocupação com a formalidade da língua que, na “correção” da fala dos filhos, inclui não falar cacerense.” (BISINOTO, 2007, p. 53). A autora questiona os colaboradores imigrantes quanto à impressão que tiveram ao ouvir o falar cacerense pela primeira vez, observamos que algumas respostas são contraditórias, pejorativas e até preconceituosas.

> A seguir alguns fragmentos representativos das respostas: “Não achei muito estranho, encarei com naturalidade”; “achei curiosa, achei bonito aquele jeito de falar, parecia até outra língua”; “Achei estranho e não gostei; hoje acho até engraçado”; “Achei legal. A fala é curiosa, diferente, exótica”; “Achei muito bonito e autêntico (...), mas não entendia muita coisa que eles dizem”; “Não estranhei porque morei em São Paulo e convivi com muita gente de vários Estados”; “Nossa, doía no meu ouvido, eu tinha dificuldade para entender e achava feia. Foi um choque”; “Gostei, mas achei muito estranho”; “Eu achei errado e difícil de entender”; “Achei a fala feia, cansativa, porque a gente estava acostumado com um falar mais leve, mais solto. O falar daqui é meio incomodo, meio desconfortável”; “Tive uma impressão agradável, achei bonito”; “Muita coisa eu nem entendia”. (BISINOTO, 2007, p. 56).

Baseando-nos nas pesquisas das duas autoras podemos elencar algumas atitudes linguísticas dos entrevistados em virtude do falar cacerense. A primeira é uma atitude bastante positiva dos nativos com maior idade e menor estudo, como é o caso dos colaboradores residentes no bairro São Lourenço; a segunda é a atitude negativa dos falantes nativos com maior estudo, esses entrevistados fazem parte de um grupo especifico intitulado na pesquisa de Bisinoto (2007) como profissionais da língua; a terceira é um movimento de mudança linguística por parte dos mais jovens, provavelmente motivada pelo desejo de inclusão social e profissional; e a quarta é a atitude dos imigrantes, que por muitas vezes taxam o falar cacerense como feio, errado e inadequado.

SEÇÃO III
CAMINHOS METODOLÓGICOS

Apresentamos aqui o processo de desenvolvimento desta pesquisa, ressaltando que a mesma foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer número 2.656.420.

3.1 Procedimentos metodológicos

Sob os aportes teóricos e metodológicos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional, respaldados nas pesquisas de autores como Labov, Borrtoni-Ricardo, Tarallo, Calvet, Bisinoto, Macedo–Karim, entre outros, propomo-nos a pesquisar se: O ensino da língua materna é prejudicado no ambiente escolar por ocorrer a desvalorização das variantes linguísticas, tal como, pelo não conhecimento e não utilização das teorias sociolinguistas em sala de aula. Para elucidar esse questionamento abordamos a relação de professores e alunos frente às variações linguísticas e o ensino da língua materna.

Como objetivo geral, buscamos investigar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha e suas possíveis influências no Ensino da língua materna, observando na prática docente a ocorrência ou não da supervalorização da variedade padrão sobre as demais variantes e a relação dos discentes com a heterogeneidade Linguística presente no contexto escolar.

Para alcançar esse objetivo, delimitamos os objetivos específicos: a) Questionar os professores de língua portuguesa sobre as metodologias utilizadas para o ensino da língua materna nas escolas; b) Evidenciar a opinião dos docentes quanto à utilização das teorias sociolinguísticas na educação escolar; c) Investigar se as variações linguísticas são inclusas nas atividades escolares e se entre os alunos existe o chamado “Preconceito Linguístico”; d) Indagar sobre possíveis interferências das variações linguísticas, tanto as de ordem diatópica (geográfica), quanto diastrática (social) no Ensino da Língua Portuguesa Formal; e) Identificar se os professores e alunos priorizam a utilização da Linguagem formal no contexto escolar ou a limitam às atividades escritas e f) Analisar como de fato são as relações entre as variações da Língua portuguesa e a Manutenção do ensino formal no ambiente escolar.

Os processos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste trabalho levaram em consideração os aspectos sociais da língua e são de caráter *quanti-qualitativo*. Trabalhamos com gráficos e com estatística dos dados coletados, mas também com dados interpretativos, como é o caso da pesquisa etnográfica, da observação e da análise das entrevistas. Realizamos também pesquisas bibliográficas para observar a diversidade linguística mato-grossense, a história do município de Cáceres e suas marcas linguísticas, tal como as formas de trabalhar a Língua Materna no ambiente escolar. Os materiais utilizados durante a coleta foram gravador, caneta, caderno, e notebook.

Após a coletada de dados, por meio da pesquisa bibliográfica, realizamos os fichamentos e resenhas para utilização posterior. Após a coletada de dados da pesquisa etnográfica realizamos a transcrição e digitação dos dados coletados, ou seja, das observações, externas e internas à sala de aula, dos relatos e das apresentações dos alunos. Seguimos o mesmo procedimento com os dados coletados nas entrevistas, depois da gravação dos áudios e da identificação individual do colaborador realizamos a transcrição e armazenamento para então dar início a análise.

A análise dos dados está dividida em três categorias: A primeira aborda as entrevistas, realizada com as professoras através de um questionário semiestruturado contendo 25 questões, nossas observações sobre suas aulas e o apoio bibliográfico. Traçamos o perfil das professoras, sua relação com a escola e alunos, as respostas dadas pelas mesmas na entrevista e realizamos a análise com base em nossas observações e nas leituras desenvolvidas previamente.

A segunda aborda a entrevista realizada com os 22 alunos (as) através de um questionário semiestruturado contendo 26 questões, nossas observações durante as aulas e o apoio bibliográfico. Traçamos o perfil dos alunos (as), dividimos em dois grupos, Feminino e Masculino. Citamos alguns excertos das respostas deles ao questionário, nesse caso utilizamos apenas a resposta de alguns alunos devido à quantidade de entrevistas, realizamos a análise com base em nossas observações e nas leituras desenvolvidas previamente.

Na terceira etapa ocorre a triangulação dos dados informados por professores e alunos nas entrevistas, com os dados coletados pela pesquisadora e consonância com a teoria da sociolinguística educacional.

Para o fechamento deste trabalho tecemos nossas considerações finais, referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

3.2 Definição e constituição das amostras

Tarallo (2007), Macedo-Karim (2004) e Bortoni–Ricardo (2004; 2005; 2008) são referências para constituição do perfil dos nossos informantes. De acordo com Bortoni–Ricardo (2008), existe uma série de elementos a serem preparados antes do início da coleta de dados para análise e, a principal dela é a negociação com as pessoas que lhe darão acesso ao local da pesquisa. Segundo a autora, no caso de pesquisa em sala de aula, isso implica em selecionar a escola, falar com diretor e professores. Para Bortoni–Ricardo (2008, p. 57) "É importante que o pesquisador discuta com eles a natureza e os objetivos de sua pesquisa e obtenha autorização para poder frequentar a escola e entrar nas salas de aula." Realizado esses procedimentos, firmamos os Termos De Compromisso Das Instituições Envolvidas No Estudo e recebemos a Declaração E Autorização Para O Uso Da Infraestrutura.

Optamos por realizar esta pesquisa na E. E. Prof.ª Ana Maria das Graças de Souza Noronha por já termos lecionado nessa escola e nas turmas selecionadas, esse fato facilitou o acesso à escola, aos alunos e professores, não causando estranheza no ambiente escolar e nas salas de aula, o que poderia dificultar o desenvolvimento desse estudo. De acordo com Tarallo (2007), ao selecionarmos o informante (colaborador) entramos em contato com falantes que variam segundo a classe social, faixa etária, etnia e sexo e que independentemente desses fatores, devemos tentar neutralizar a força exercida pela presença do gravador e por nossa própria presença como elemento estranho à comunidade. Então, ao sermos reconhecidos como parte da comunidade educacional por professores e alunos, neutralizamos parcialmente essas forças.

Buscando elucidar os questionamentos descritos anteriormente, selecionamos 24 colaboradores para participar das entrevistas, sendo eles professores e alunos do 3° anos do Ensino Médio da E. E. Prof.ª Ana Maria das Graças de Souza Noronha. Para a definição da amostra desta investigação, seguimos os seguintes critérios: a) que os professores a serem entrevistados sejam Professores de Língua Portuguesa do 3° ano do Ensino Médio da Escola selecionada; b) que os alunos a serem entrevistados sejam alunos regulares do 3° ano do Ensino Médio da Escola selecionada. Vale salientar que consideramos, para essa pesquisa, alunos regulares aqueles com uma frequência superior a 80% das aulas de Língua de Língua Portuguesa até o momento da seleção e que essa decisão foi tomada em conjunto com os professores das turmas, para garantir uma amostra real dos alunos da escola.

Para a realização da pesquisa etnográfica, observaremos além dos 24 colaboradores selecionados para as entrevistas, todos os alunos dos terceiros anos do ensino médio que participaram das aulas nos dias que frequentamos a escola e também a relação dos alunos no ambiente extra sala de aula, em convívio com os demais alunos da escola.

A escola selecionada contava com três turmas de 3° ano do ensino médio no ano de 2018, duas turmas no período matutino e 1 turma no período noturno. As aulas de Língua portuguesa são divididas entre duas professoras e estão matriculados aproximadamente 90 alunos nos terceiros anos, todavia o número não está exato, pois em uma das turmas há uma grande movimentação de entrada e saída de alunos.

A princípio pretendíamos observar as três turmas e entrevistar os professores de Língua Portuguesa, 12- Alunas (F) e 12- Alunos (M) do 3° ano do Ensino Médio da Escola selecionada, porém a quantidade de alunos (M) que frequentam regularmente as turmas de 3° ano e que aceitou participar, não foi suficiente, sendo assim, fixamos o quadro de entrevistados da seguinte forma:

Tabela 1- Constituição da amostra de entrevistados

Colaboradores da Pesquisa	**Quantidade**
Professoras de Língua Portuguesa do 3° ano do Ensino Médio	2
Alunas do 3° ano do Ensino Médio	11
Alunos do 3° ano do Ensino Médio	11
Total de colaboradores	**24**

Fonte: tabela elaborada pela autora.

3.3 A pesquisa etnográfica[5]

A pesquisa etnográfica foi utilizada como uma das fontes de coleta de dados da pesquisa, e ocorreu em um período de observação de aulas e momentos de interação conforme disponibilidades dos professores e alunos. De acordo com Bortoni-Ricardo:

[5] O termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referir a monografias que vinham sendo escritas sobre modos de vidas de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A palavra se compõem de dois radicais do grego: *ethnoi*, que em grego significa "os outro", Os "não gregos" e *graphos* que quer dizer "escrita ou "registro". (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

> Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

De acordo com a autora, o pesquisador etnográfico não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. "Sua ação investigativa tem influência no objeto e é por sua vez influenciado por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa." (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Ou seja, o pesquisador influência, é influenciado e pode refletir sobre sua própria prática.

Corroborando com Bortoni-Ricardo, Castanheiras (2007, p. 67) ressalta que: "Compreende-se, então, que a pesquisa etnográfica requer do etnógrafo reflexão para analisar e registrar essa realidade escolar e a da sala de aula." Segundo ela, o etnógrafo deve ser um escritor crítico e imparcial, pois seus escritos estarão disponíveis a vários leitores, inclusive ao professor pesquisador colaborador, que foi representado em seu registro, em sua escrita.

Para a realização da pesquisa etnográfica observamos um total de 30 aulas, nas quais participamos como convidados (ouvintes), de apresentações de trabalhos orais, trabalhos esses que tinham cunho avaliativo e deveriam ser desenvolvidos com linguajar formal. Realizamos a gravação de áudio e anotações de vários momentos das apresentações dos alunos, e estes fragmentos serão utilizados durante a análise deste trabalho. Observamos, além da sala de aula, a convivência de alunos e dos demais membros da unidade escolar nos momentos extraclasse, como, horário do intervalo, momento de prática esportiva, entrada e saída de alunos do colégio. Essas observações foram feitas por meio de anotação.

O fato considerado mais relevante desta coleta etnográfica é que pudemos organizar um bom material de pesquisa, pois na maioria dos momentos, alunos e professores encontravam-se à vontade, exercendo seus hábitos diários, sem a preocupação demostrada na entrevista.

3.4 A Entrevista

As entrevistas ocorreram de maneira semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa e com 22 alunos (sendo 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), estudantes

dos três períodos da escola e foram colhidas com base no método de entrevista sugerido por Labov (1972) e Tarallo (1997). Segundo Tarallo (1997), a pesquisa sociolinguística deve ser feita através de entrevista, tentando não influenciar no contexto, gravando e obtendo as informações da forma mais natural possível.

No intuito de analisar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha em Cáceres\MT e suas possíveis influências no Ensino da língua materna, elaboramos e utilizamos dois instrumentos de coleta de dados. Um dos instrumentos para entrevistar as professoras, com 25 questões distribuídas nas categorias de análise: (1) cidade e cultura; (2) Escola e Ensino; (3) Ensino de Língua Materna; (4) Variação Linguística e (5) Variação e Ensino. O instrumento de coleta de dados destinado à entrevista dos alunos conta com 26 questões distribuídas nas categorias de análise: 1) Cidade e Cultura; (2) Escola e Ensino; (3) Ensino Médio, Enem e Universidade; (4) Variação Linguística e (5) Ensino de Língua Portuguesa, Oralidade e Escrita.

Para garantir a fidelidade dos dados, as entrevistas foram cuidadosamente transcritas. O padrão de transcrição utilizado foi o sugerido por Marcuschi (1986), e Cintra (1992). Durante as transcrições, procuramos preservar a fala dos informantes, buscamos reproduzir fielmente a fala dos sujeitos entrevistados. A transcrição foi armazenada em computador pessoal, com a utilização do processador de texto Word, versão Windows da Microsoft e no e-mail pessoal da pesquisadora. A partir da digitalização do texto foram selecionados e codificados, para análise, apenas os trechos contendo informações relevantes para a execução da análise proposta.

Para garantir o anonimato dos colaboradores, deixamos de transcrever qualquer parte da entrevista que traga informações pessoais, ou informações que fujam ao tema da pesquisa. Para Bortoni-Ricardo (2014):

> Não é raro que as entrevistas sociolinguísticas, particularmente quando conduzidas em pesquisas etnográficas e assumem o feitio de uma conversa, resvalem para assuntos sigilosos e pessoais, que devem ser tratados com muito cuidado. Bortoni-Ricardo (2014, p.113).

Sendo assim, ocultamos esses fatos para garantir a integridade dos colaboradores. Para abordar cada um dos colaboradores entrevistados faremos o uso de códigos, P1 e P2 para nos referirmos às professoras, AF1, AF2, AF3, AF4, AF5, AF6, AF7, AF8, AF9, AF10, AF11 para nos referirmos a alunas do sexo feminino e AM1, AM2, AM3, AM4, AM5, AM6, AM7, AM8, AM9, AM10, AM11, para nos referirmos aos alunos do sexo masculino.

SEÇÃO IV
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dividimos a análise dos dados em três categorias de análise: A primeira categoria aborda os professores; a segunda aborda os alunos; a terceira será a triangulação de algumas das informações das duas categorias anteriores. Optamos por não utilizar na análise a variante idade, pois todos os alunos entrevistados têm entre 17 e 18 anos e a idade das professoras varia entre 30 e 40 anos, não implicando assim em mudanças significativas para essa pesquisa.

4.1 Professores colaboradores, sua relação com o ensino de língua materna e as ações contra o preconceito linguístico

A pesquisadora entrevistou duas professoras que serão aqui intituladas de **P1 e P2** e participou como observadora-convidada de 30 aulas de língua portuguesa, divididas entre as três turmas de terceiro ano do ensino médio atendidas pelas duas professoras. Apresentaremos o perfil profissional das professoras e iniciaremos com as análises.

P1 fez graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e duas Especializações, é professora contratada, atua há cinco anos na educação básica e há um ano e meio na escola Ana Maria. Segundo ela, a escola tem um diferencial muito grande no que diz respeito ao pessoal, pois os professores conseguem trabalhar de forma interdisciplinar, porém tem sérios problemas estruturais e de matérias didáticos. Ela afirma conhecer a condição socioeconômica e cultural de boa parte dos alunos e que essa condição influencia na aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar.

P2 fez graduação em Letras e Mestrado em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, é professora contratada, atua há seis anos na educação básica e há 3 anos na escola Ana Maria, porém tem um apego afetivo muito grande por ser egressa da escola. Segundo ela, a escola precisa de muitas melhorias estruturais e tem um excelente corpo docente. A professora conhece superficialmente a realidade socioeconômica e cultural dos alunos e acredita que essa realidade influencia muito no aprendizado da língua materna.

Durante a entrevista questionamos as professoras sobre quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa e obtivemos as seguintes respostas:

> **P1** Eu acho qui ... né é ... faze com que o aluno tenha ... uma capacidade de interpreta, né ... a gente sabe que os nossos alunos eles não conseguem, eles leem um texto, por exemplo, alguma outra coisa assim, e eles ficam naquilo ali, eles não tem a capacidade de se questiona ... né, Por quê? Pra quem? Por quê? Quando foi? né ... ai eu acho que a gente tem que fazer esse papel dando aula de Português, incentivá, quere mostra o que tá né... atrás.
>
> **P2** Pra ter uma internalização né da norma culta, da norma padrão do aluno e também pra preparar o aluno pra o que o estado exige dele.

Diante destas opiniões, pautamo-nos em Bortoni-Ricardo (2005) para trabalhar o conceito de padronização e do direito a aprender a variedade padrão. Notamos nas entrevistas e observações que as duas professoras acreditam que o ensino da língua portuguesa na escola visa preparar o aluno para sua vida pós – escola e também para possibilitar que ele se torne um cidadão consciente e participante em sua sociedade.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), o ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva, porém se a padronização é impositiva, não deixa também de ser necessária. O problema aparentemente não está na existência de um código padrão e sim no pouco acesso que grande parte da sociedade tem a ele.

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

Poderão ser observadas posteriormente nas respostas dos alunos ao questionário que de fato as duas consequências abordadas pela autora estarão presentes. O segundo questionamento feito às professoras foi sobre qual é o papel do professor de Língua Portuguesa. Seguem as respostas:

> **P1** Eu acho que de incentiva, como de todo professor não só de língua Portuguesa né, de incentiva di di quere disperta no aluno... que ele tenha vontade desse conhecimento, né, porque o que falta hoje em dia eu acho que que é isso, essa vontade de aprende.
>
> **P2** Prepara-lo né para a vida de forma geral, porque assim, quem nos constitui, o que nos constitui como pessoas e indivíduos eu acho que é a língua né, que marca a gente, então é importante que ele tenha bem definido essa questão.

Aqui observamos a existência do professor como facilitador/mediador do conhecimento e como agente letrador, aquele que estimula seus alunos a irem à busca do

conhecimento e ao mesmo tempo fornece elementos básicos de leitura e compreensão para que o aluno adquira recursos comunicativos que lhe auxiliarão no desempenho de suas funções linguísticas. Em concordância com o exposto pelas professoras acrescentamos que é papel do professor, não só de língua portuguesa, é desenvolver uma pedagogia que seja culturalmente sensível aos saberem dos educandos, respeitando as diferenças e variações linguísticas, fomentando o aprendizado da variante padrão sem que ocorra a desvalorização da variante não padrão.

Realizamos também três questões sobre quais as metodologias utilizadas pelas professoras para o ensino da língua materna nas escolas, nelas incluem-se: _Qual material faz base para seu trabalho em sala de aula, o texto ou a Gramática? _Por quê? ; _Quais métodos de ensino você utiliza em suas aulas (aulas expositivas, seminários, etc.); _ Você utiliza em suas aulas recursos tecnológicos, ou faz uso apenas do livro didático? _Por quê?

Obtivemos das duas professoras a resposta que utilizam tanto o texto como a gramática, P1 afirma que utiliza "Os dois, porque assim eu procuro trabalha uma aula com texto e a outra com a gramática pra ir associando, ou eu já trabalho a parte da gramática no texto". Ela afirma ainda que se utiliza de Data show, "Xerox" e filmes. Vale ressaltar que no período de permanência dos observadores na sala, foi utilizado apenas o quadro e cópias impressas. Esta sala não faz uso do livro didático, segundo a professora eles não são suficientes nem para as turmas da manhã e os alunos do noturno tem uma rotatividade muito grande, então entregar livros para eles aumentaria a falta em outras turmas.

Observamos também a aplicação de exercícios de fixação e de leitura em voz alta, os alunos eram convidados a ler, mas não eram obrigados. Enquanto P2 afirma que:

> **P2** Texto e gramática, primeiramente eu acho muito interessante à gente trabalhar a gramatica de forma contextualizada, mas trabalha a gramatica somente a gramatica também acho que é bastante importante, porque pro aluno ele precisa intender o conceito de cada categoria de tudo que é trabalhado na gramatica, o que é um substantivo, o que é um adjetivo pra gente pode partir pro texto, eu acho que pensando as questões de classe de palavras, por exemplo, que elas mudam de categoria de acordo com o contexto no qual ela tá inserido, é importante os alunos saberem o que um sujeito (correção), oque que é adjetivo, mas também é importante que a gente mostre pra ele que de acordo com o contexto esse adjetivo pode mudar né, ele pode assumir uma outra função, é importante que trabalhe tanto o texto quanto a gramatica, horas separados e horas juntos.

P2 afirma ainda que faz aulas expositivas, seminários e utiliza as tecnologias no ensino, tal como o celular e os computadores, mas segundo ela "nossos alunos, eles não estão totalmente inseridos na tecnologia como todo mundo pensa, a tecnologia não é pra todo

mundo, nosso laboratório não é o melhor, o mais adequado, mais equipado, então assim, mas eu acho que é algo que a gente tem que começar inserir". Em nossa observação nas aulas de P2 assistimos a seminários, nos quais fomos convidados a colaborar. Presenciamos a produção, correção, leitura, releitura e conclusão de textos, segundo a professora com esta atividade ela pretendia auxiliá-los a realizar uma boa produção no ENEM e adquirir competências básicas de produção, digitação e envio de e-mail, visto que a versão final dos textos deveria ser digitada e enviada por e-mail.

Apoiados em nossas leitura e observações, notamos uma estigmação dos alunos e professores que atuam no período noturno, pois eles têm acesso reduzido aos poucos materiais e instrumentos da escola, e são considerados mais fracos. Outro fator observado é que a cada dia o terceiro ano noturno contava com educandos diferentes, a turma é bastante faltosa e irregular, notamos alunos que não demostram habilidades básicas de leitura e escrita e outros com bom desempenho estudantil, porém precisavam estudar a noite.

Para elucidar as questões referentes à variação linguística, ao ensino da língua materna contrapondo gramática normativa, variação e observar a existência ou não do preconceito linguístico no ambiente escolar, realizamos dez perguntas, parte destas perguntas enfatizam o uso ou não da variante local, intitulada de "Cacerense" e a possível estigmatização dessa variante entre a comunidade escolar.

Perguntamos primeiramente se as professoras receberam em algum momento de sua formação acadêmica/ complementar ou em leituras individuais acesso as Teorias Sociolinguísticas. Segundo P1 "Em algumas". Segundo P2 "É eu tive, mais eu confesso que só na faculdade mesmo né, porque a minha área de formação me levou prum outro caminho, a minha linha de estudo foi prum caminho que não é a sócio, mas o básico, digamos assim que eu preciso saber acho que eu consigo". É valido ressaltar que segundo as professoras durante as formações continuadas obrigatórias (parte das horas atividades dos professores é utilizada para formação continuada nas dependências da escola, essa é uma exigência da Secretaria de Educação do estado de Mato – SEDUC, que define também o que será trabalhado) são trabalhados texto que normalmente não correspondem à realidade da educação local.

Logo após perguntamos qual a posição das professoras em relação ao ensino da Gramática Normativa e das Variações Linguísticas e como elas trabalham esse assunto em sala de aula e obtivemos as seguintes respostas:

> **P1** Eu vejo assim que os alunos tem muita dificuldade em gramática né, e de uma forma geral, e assim, a língua portuguesa é muito complexa, é muita coisa,

> complicado pra aprende, então assim, não tem como você fala para o aluno "decore" ele tem que dá um jeito de sabe, é humanamente, eu falo às vezes assim que sabe tudo de língua portuguesa, porque é muita coisa, e a gente trabalha do jeito que dá... né... e levando em consideração também a dificuldade, o histórico que eles têm desde quando eles estão na escola, o que que eles já viram, é que a gente tem aluno no terceiro ano que não sabe o que é verbo, né [...] então. Eu acho que a variação e não só a variação tem influenciado no ensino da Gramática, né, tem a questão da internet também, que eu acho que influencia muito, por que assim eles acabam escrevendo da forma que eles falam né, e a gente como professora sabe que ele pode fala do jeito que ele quisé, mas na hora da escrita ele tem que segui as regras gramaticais, e ai há um colapso nesse... nesse sentido, porque assim muitas vezes eles não conseguem, né, eles estão tão habituados a falarem e que eles acabam escrevendo do mesmo jeito.
>
> **P2** É as questões da variação linguística eu prefiro, eu eu eu gosto de deixar muito claro pros alunos da existência, até em razão do preconceito linguístico que não, eles precisam intender que há essas formas diferentes di di falar e o qui, quando, com relação aos equivucos, quando é um equivuco, quando não é um equivuco né, i é um trabalho muito difícil, claro né, porque nos trabalhamos com alunos que não falam de acordo com o que a gramatica normativa exige, mas a gente né, eu trabalho de forma que o aluno compreenda quando usar, quando é pedido pra usar o que a gramatica normativa propõem e também levar em consideração que as variações estão ai, i num é... essa questão de erro é muito ... a gente tem que tomar muito cuido com relação a isso.

Assim como afirma Bortoni-Ricardo (2004), os professores brasileiros não estão preparados para trabalhar as questões de variação em sala de aula, e principalmente não sabem como proceder com alunos que trazem uma variedade usada no domínio do lar onde predomina uma cultura oral e auxiliá-los a adquirir as culturas de letramento, como é cultivado nas escolas.

Observamos que P1 ao afirmar que "a língua portuguesa é muito complexa" desconhece que o aluno, mesmo sem a formação escolar esperada, domina sua língua, tendo dificuldades nas questões ligadas ao letramento, ou seja, na aquisição da leitura e domínio da linguagem escrita. De acordo com Bagno (2007), há uma explicação para que muitos achem a Língua Portuguesa (as normas da Língua) complexa ou difícil de aprender, ele explica essa questão no que chama de mito Nº 3.

> Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que "português é uma língua difícil": porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem. (BAGNO, 2007, P. 34).

De acordo com Bagno (2007), todos os falantes nativos de uma língua sabem essa língua, conhecem intuitivamente e empregam com naturalidade as regras básicas de seu

funcionamento. Registra-se também falta de discernimento tanto de P1 quanto de P2 sobre língua falada e língua escrita, pois tomam por base de boa língua falada a gramática normativa. O padrão de bem falar brasileiro está diretamente ligado à noção de prestígio estabelecido a cada variante, prestígio esse que está relacionado às relações socioculturais de cada região, os detentores de maior poder têm maior prestígio e transferem esse prestígio linguístico a sua variedade linguística.

Quanto à interferência da oralidade na escrita, Marcuschi (2007) aborda que primeiro a aluno aprende a falar só depois de alguns anos aprende a escrever, e que ele chega à escola com um bom domínio da língua materna. Segundo ele:

> A oralidade como prática social se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia-a-dia. O letramento pode desenvolver-se no cotidiano de forma espontânea, mas, em geral, ele se caracteriza como a apropriação da escrita que se desenvolve em contextos formais, isto é, no processo de escolarização. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. (MARCUSCHI, 2007, p. 39)

Sendo assim, podemos inferir que o "problema" de escrever como se fala, não é literalmente um problema da oralidade e sim um problema no letramento, na aquisição e compreensão das normas atribuídas unicamente à escrita, e porque não dizer que isso poderia ser minimizado com o trabalho dos gêneros textuais, incluindo, por exemplo, a escrita nos meios digitais.

A duas questões seguintes abordam o falar regional e questionam se as professoras percebem uma forma própria do Cacerense falar, e se dentro da sala de aula os alunos fazem uso dessa variante regional. As duas professoras dizem perceber a existência dessa variante e que o uso dela é muito forte dentro da sala e na comunidade. Segundo elas:

> **P1** Sim né, é, tem algumas coisas que só aqui que fala, por exemplo, "soco", "voti", né, é, algumas palavras são abreviadas, "você" "se", né, essas coisas assim. Bom eu já trabalhei não diretamente, mas em Poconé, eu acho que lá ainda é bem maior, porque assim eles falam, além disso, falam muito rápido, e pra gente que não tá tão acostumado acaba se perdendo.
>
> **P2** É e eu percebo i eu acho que eu não sei usar o termo técnico da Sociolinguística, mas eles, as pessoas... eu não tenho esse habito, não sei se é pelas minhas influências que meus pais são nordestinos então não falo dessa forma, coloca o masculino diante de uma palavra feminina os artigos, eu vo no titia, eu vo no vovó, acho que isso é muito né, muito Cacerense.

Cabe ressaltar que vários dos exemplos citados pelas professoras já foram e estão sendo estudados por linguistas e sociolinguistas, como é o caso da variação na concordância

de gênero, estudado por Macedo-Karim (2004). Segundo a autora ela observou que a ausência de concordância de gênero se manifesta em três situações distintas na cidade de Cáceres- MT.

> 1. Pela indiferença ao gênero no uso de artigos com predominância do uso do masculino, substituindo ou antecedendo palavras femininas: "saíram pra vir no Santa", (santa é o nome da fazenda); "Mora num casa desses", "vou no mamãe". (grifos nossos)
>
> 2. A não-marcação do feminino nos adjetivos, os quais podem ser usados no gênero masculino aplicados a seres femininos: "a gente brincava muito principalmente quando tava lua claro", "a infância era maravilhoso". (grifos nossos)
>
> 3. O emprego de pronomes masculinos para se referir a seres femininos: "assim aqui em casa eu tiro roupa de Vaninho, tiro meu", "minha mãe trás aí eu pego o meu e mando pra eles assim" (mulher falando). (grifos nossos) (MACEDO-KARIM, 2004, p. 15)

Pontuando que as duas professoras reconhecem um falar diferente em Cáceres e que esse falar é bastante presente no ambiente escolar, o que nos chamou a atenção foi o fato da autoexclusão das professoras quanto ao uso dessa variante, mesmo elas o fazendo de forma recorrente. Acreditamos que isso ocorra devido ao papel social atribuído ao professor, em que ele é colocado (e se coloca) em uma posição privilegiada frente ao aluno e também a uma atitude linguística negativa, uma necessidade (talvez inconsciente) em delimitar que não faz parte da comunidade linguística estigmatizada por parte da comunidade tida como "culta".

Nas questões seguintes, questionamos as professoras se elas trabalham temas relacionados às variações em sala e sobre a existência ou não do preconceito linguístico no ambiente escolar. Sabemos que mesmo o Brasil ainda sendo considerado por muitos um país monolíngue conta com uma infinidade de variantes linguísticas, variantes estas que acabam entrando em contato pelos mais diversos motivos, desde o êxodo rural até a migração interna e externa. As duas professoras alegam trabalhar temas relacionados a variações linguísticas, porém relatam a ocorrência do preconceito linguístico no ambiente escolar;

> **P1** Já, mas não foi com aluno da cidade foi com um aluno Boliviano [...] e que ele sofria com isso né, porque assim, o pessoal não entendia o que ele falava e ele queria se comunica e ai ele acabava ficando quieto, porque ele ficava com vergonha, isso dos alunos cacerenses contra o aluno boliviano.
>
> **P2** Sim isso acontece com muita frequência, muita frequência porque nós que somos da Letras né, a gente entende um pouquinho e sabe que é... como tratar essa questão, já as pessoas que não tem conhecimento quando surge essas variações, essas variantes eles acham que é erro, e ai a gente percebe principalmente entre os alunos, eles tirando saro do colega, hora porque o colega não consegue falar de "de

> forma adequado" e ai começa aquele ... então...esse também é o tipo de coisa que a gente tem que ficar atento né, e trabalhar isso com o aluno.

De acordo com P1 o preconceito presenciado por ela foi contra um aluno Boliviano, esse infelizmente pode não ser um fato isolado, sendo Cáceres uma cidade fronteiriça, nota-se a presença de alunos Bolivianos nas escolas. O problema começa no fato que eles não falam ou não dominam a oralidade da língua portuguesa, ou seja, eles não pertencem à rede social estabelecida no domínio da sala de aula e ou escola, eles não têm repertório linguístico para estabelecer laços e tornarem-se parte da comunidade.

P2 aborda que a falta de conhecimento sobre variação linguística é causa frequente de preconceito, e a diferença, muitas vezes, é confundida com "erro" e acaba sendo motivo de sarro entre os colegas. Aqui observamos a importância de trabalhar as noções de erro e de variação linguística com os alunos desde cedo, é o que afirma Bortoni-Ricardo (2004, p.35) "Lembre-se de que a pluralidade cultural e as rejeições aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental." Ainda, segundo a autora o preconceito é perverso e não tem fundamento científico e deve ser combatido, começando na escola.

As últimas quatro questões das entrevistas estão relacionadas a atividades desenvolvidas no ambiente escolar, as concepções de correção e erro abordadas pelas professoras e sugestões para o fortalecimento do ensino da língua materna considerando as relações sociolinguísticas.

1) Você observa nos textos dos alunos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala? Como trabalha, faz a correção nestes casos?

> **P1** Percebo e muito, né, é quinem eu falei anteriormente eles, eles escrevem do jeito que eles falam né, e ai a gente tem que explica que fala você pode fala, né, é claro que tem situações que vai procurá fala de uma forma correta né.. Eu sempre falo pra eles assim, você não vai entra no gabinete do prefeito e você vai fala quinem você tá falando com seu amigo na rua. I ai a gente faz essa questão... de... mas que pra escreve, principalmente na escrita tem uma norma, tem um padrão pra segui.

> **P2** Então eles precisam compreender que quando é... o texto ele se enquadra num determinado gênero ele nem sempre vai poder usar essas gírias esses jargões, então assim eu tento corrigir de forma individual pra que ele não se sinta... de forma que ele não fique intimidado né e é isso eu acho, essas correções, eu acho que toda forma de correção é importante que seja feita de forma mais próxima possível do aluno pra que ele não seja intimidado por "Enes" situações. As gírias e jargões mais comuns são, por exemplo: Eu acho assim que o "Ai" que é muito marca de oralidade, eles colocam bastante, essa questão de masculinizar o que tem que ser

> feminino, eles transcrevem a oralidade o tempo todo, a questão é exatamente a dificuldade de ensinar um texto escrito pros alunos é que eles querem escrever do jeito que eles falam e é isso que eles precisam intender, que o falar não tá errado, a gente precisa de um fala adequada, tem momentos oportunos pra tudo e essa diferença que a escrita tem regras e a gente precisa seguir.

De acordo com as professoras, é grande a incidência de termos predominantemente orais nas atividades escritas dos alunos. Segundo elas, isso ocorre por eles transcrevem a própria oralidade. Todavia, podemos conferir o que Lima (2008) diz sobre o assunto:

> A língua oral e a escrita são duas instâncias diferentes da linguagem que, por sua vez, apresentam características próprias. Ocorre que esse fato, muitas vezes, não é considerado pelo professor de língua materna e isso faz com que o aluno transfira para a escrita às marcas próprias da fala. (LIMA, 2008)(Trabalho publicado nos Anais do III Congresso Nacional de Linguística e Filologia).

Ainda segundo a autora, todo ser humano dentro das suas normalidades, tem a capacidade de falar enquanto que a escrita é adquirida e não acessível a todos.

Quanto ao excerto de P1 "é claro que tem situações que vai procurá fala de uma forma correta né", acreditamos ser mais adequado, que ela abordasse com os alunos as questões relativas ao monitoramento linguístico, ou seja, a adequação da oralidade e da escrita às diversas situações a que ele for inserido. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 206) "Entendemos por estilos monitorados os que se sobrepõem ao vernáculo, que é a primeira variedade aprendida pela criança no contato, inicialmente com a família, e em seguida com os pares." Ainda de acordo coma autora é justamente na escola que os alunos começam a ter acesso a estilos diferentes do seu vernáculo e a incorporá-los no seu repertorio.

2) Quando seus alunos estão apresentando atividade oral ou conversando dentro da sala você "corrigi" a fala deles para ficar mais formal ou faz alguma intervenção? Como faz isso?

> **P1** Depende do que eles estão fazendo, né, quando é um seminário, eu espero eles fazerem, né, a apresentação ai eu eu eu abordo né, olha gente vocês poderiam como é uma apresentação de seminário, porque assim o que acontece, eles levam meio que na brincadeira, um seminário como se fosse qualquer outra coisa, então é essa a questão, seminário é uma avaliação, vocês estão sendo avaliados o que seis tenque procura faze, fala corretamente, ter uma postura correta e quando eles estão falando, conversando entre eles eu abordo de uma forma mais, digamos que de discontraida né, mas não deixo de..., porque assim é uma fala entre eles então a gente não tem muito que....
>
> **P2** Eu faço alguma intervenção com muito cuidado pra que eles não se sintam humilhados digamos assim, porque a gente sabe como é deselegante né, e eles são adolescentes então a gente precisa tomar esse cuidado porque qualquer fala que a

> gente fize em um momento e que faça com que eles com que ele se sinta mau ele pode se fecha nele próprio, no caso, então eu faço sim umas intervenções, eu acho que corrigir ... eu corrijo de forma cuidadosa, sem perceber talvez que seja uma correção mais que ele intenda a forma correta, adequada.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004,) os professores ainda ficam inseguros, sem saber se devem corrigir e como corrigir, que erros corrigir, ou ainda se podem falar em erros. Segundo a autora é possível identificar alguns padrões principais na conduta dos professores quando ocorre o uso de uma linguística não padrão pelos alunos.

> - O professor identifica "erros de leitura", isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
>
> - O professor não percebe o uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, "invisível" para ele;
>
> - O professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
>
> - O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38)

Bortoni-Ricardo afirma ainda que de modo geral os professores não costumam interferir para fazer correções durante os eventos de oralidade dos alunos e que esses eventos são realizados sem muita exigência de monitoração.

> Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Em corroboração com P2, seguimos com a assertiva de Bortoni-Ricardo (2004) que afirma que o trato desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou até mesmo desinteresse ou revolta do aluno.

Vale ressaltar que não percebemos seminários nas aulas de P1, mas observamos a preparação e a execução de seminários nas aulas de P2. Observamos que a atividade transcendeu a uma simples avaliação. A professora explicou com antecedência que o seminário a ser apresentado será de uma obra literária, obra que ela mesma forneceu ou facilitou o acesso a todos os alunos por meio digital, envio por e-mail e por um grupo em uma plataforma de envio de mensagens. A professora explicou os fundamentos de um seminário,

como se comportar diante da turma, que seria mais adequado o uso de uma linguagem formal, entre outros fatores. Observamos ainda uma preocupação da professora em relação ao nervosismo de alguns alunos, sempre os motivando e ressaltando que práticas como falarem em público seria cada dia mais comum nas atividades da vida adulta.

A professora também solicitou que a turma se mantivesse em silêncio durante a apresentação dos grupos, e ela mesma se mantém assim, deixando as considerações em relação à apresentação e ao comportamento dos alunos para o final da apresentação. Ocorreram episódios nos quais alunos, que não faziam parte do grupo que estava apresentando, tentaram interferir na apresentação com questionamentos e até tentativas de corrigir a fala e a postura dos colegas, porém a professora sempre com muita educação interferia e pedia que qualquer questionamento ou sugestão fosse feito após o termino da explanação. Ao final das apresentações a P2 sempre fazia suas ponderações, mas, segundo ela o importante não era a apresentação em si, mas levar os alunos a interagir e a desenvolver habilidades de fala e comportamento diante dos demais, o que facilitaria seu futuro.

Fora os seminários, nos momentos comuns de aula, observamos as duas professoras e não registramos correções na oralidade dos alunos no que se refere a questões relacionadas à variedade linguística, tal como sugere Bortoni-Ricardo, e sim advertência a alguns alunos quanto a ocorrência de "brincadeiras" relacionadas à fala do outro.

3) O que você considera falar errado?

> **P1** Falar errado. Eu acho difícil, por que assim, né, vamos supor uma pessoa que mora no sitio, pra gente que tem um certo grau de estudo, a gente vai dizer que ele fala errado? Não fala errado, fala do jeito dele, do jeito que ele aprendeu. Esse fala errado eu eu implico muito quando é abreviação sabe, assim ainda mais não é nem na fala é na escrita que eu não gosto né, "por que" você coloca só "que", "você' coloca "se", mas na fala não tem muito o que...
>
> **P2** Falar errado? Então eu tomo cuidado em usar o termo "errado" diante do conhecimento ou do pouco conhecimento que eu tive da sociolinguística, então o falar errado eu acho que não seria exatamente o "errado" a palavra, mas um "equivocado", não acho que nem equivocado e sim inadequado, como eu disse anteriormente a gente precisa se adequar, assim como uma roupa precisa estar adequada aos lugares que onde você vai, o jeito de falar, a oralidade, ela também precisa ser adequada né, se esta apresentando seminário precisa de um pouco mais de formalidade, se esta conversando entre os amigos precisa de uma né, você não falar palavras muito... hãã..totalmente fora do contexto né, porque você precisa se fazer entender.

As professoras consideram que não há um falar errado, e citam de forma eficiente exemplos como o da variação rural *versus* urbana e a questão da adequação da fala ao

momento e espaço. Os teóricos vinculados à teoria sociolinguística defendem justamente que não há um falar errado, visto que todos os falantes de uma língua tem domínio sobre suas normas de oralidade. Defendem também que a noção de erro está intrinsicamente ligada ao conservadorismo das gramaticas normativas.

De acordo com Bagno (2007) a ideia de "erro" de português é totalmente equivocada, pois ninguém comete erros ao falar sua própria língua e "Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização" (2007, p.123).

Diante da consciência de que não existe o chamado "erro" de português, Bortoni-Ricardo (2004; 2005) explica que muitas vezes o que falta para os alunos utilizarem a variante padrão da língua é o monitoramento linguístico e o aumento da competência comunicativa.

> Mas a escola tem uma função muito importante na aquisição desses recursos. As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não tem uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74)

Tomando como base os escritos da autora corroboramos com a ideia que a escola é o ambiente mais propício para que o aluno adquira competências linguísticas suficientes para seu futuro e que a influência da escola na língua não deve ser procurada nas falas informais do aluno e sim nos momentos em que ele usa estilos mais formais e monitorados.

4) Você tem alguma sugestão de como fortalecer o uso da linguagem culta no ambiente escolar sem promover a supervalorização dela diante da variante do aluno?

> **P1** Eu acho que é meio complicado, porque assim, é difícil você mudá o habito de uma pessoa, né, i assim você vai pega o histórico familiar, a família toda fala daquele jeito, né, foi o jeito que ele aprendeu tá certo que ele tem que aprende, mas eu acho que isso vai como tempo, porque assim vai vir com a maturidade, ó eu tenho que fala assim né, porque to me referindo a certa pessoa, quando, te essa noção, de que cada ambiente ... é requer uma fala equivalente. Trabalhar isso sem ofender é o dilema, porque quando você corrige ele já fala, a professora ta me corrigindo, e ai as vezes acaba que você perde aquele elo com o aluno porque ele tem aquela visão que você tá ali só pra corrigi, né, o tempo todo você fica aquela coisa maçante, a eu não vou mais fala, porque eu to falando errado, ai eles se auto julgam que eles tão falando errado, né , e é muito difícil e a gente sabe que a gente mora numa cidade que as pessoas falam assim, né, diferentes e cada região é assim, o pessoal do Sul fala de um jeito, a gente fala de outro jeito.

> **P2** Eu, eu acredito que os seminários, tudo o que o aluno precisar fazer de forma pública eu acho interessante a gente fazer com que eles percebam que há uma mudança da oralidade, da fala das palavras, porque é exatamente isso, assim é ele

> precisa intender que precisa de adequação no texto, na fala, não é que ele está errado ou está certo, mas é adequação a palavra que define mesmo, acho que seminários, apresentações em amostras cientificas, quando vai falar com a coordenação, com um professor, se o e-mail que ele vai enviar é um e-mail relacionado a alguma atividade então ele precisa ser mais é ... é mais formal né, se é um e-mail simplesmente para cumprimentar, pra uma conversa mais tranquila é um e-mail informal, tudo isso a gente tem que... acho que é uma forma legal de trabalhar isso.

P1 relata uma grande dificuldade de comunicação com os alunos, uma dificuldade de explicar que há várias formas de falar a mesma coisa e que algumas dessas formas são mais ou menos adequadas a determinadas situações, enquanto que, P2 faz sugestões bastante produtivas de como trabalhar o uso das variações e das falas monitoradas no contexto escolar.

De acordo com Cyranka (2015), a escola tradicional não pode mais continuar demarcando com fronteiras fixas o que somos capazes de saber ou produzir e que novos modelos de ensino se anunciam e se concretizam. Segundo ela:

> Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo que não vai "ensinar" o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35)

A autora se refere à atitude como a construção e o fortalecimento de uma pedagogia da variação linguística. De acordo com Faraco (2008), o desafio desse início de século é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não estereotipe aos fenômenos da variação e abandone criticamente o cultivo da norma padrão. "Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística." (FARACO, 2008, p. 180).

E esse modelo de ensino de língua materna pôde ser observado nas aulas de P2, ao menos parcialmente. A forma com que ela conduziu os seminários e as produções de texto, tal como ela tratou os alunos nos convívio diário demostram uma afinidade muito grande às propostas de ensino defendidas pela Sociolinguística Educacional e seus pesquisadores. P2 trabalha com leitura e produção de textos na sala de aula e em casa, ela os recolhe, lê, e realiza as devolutivas, para que o aluno realize a releitura, reescrita, adequação às normas, e melhore o texto, estruturalmente e linguisticamente.

Outro fato interessante é que os textos produzidos normalmente eram de cunho interdisciplinar, atividades de outras disciplinas realizadas de forma conjunto entre P2 e

outros professores. A culminância dessas produções é em forma de artigo a ser enviado por e-mail aos professores das duas disciplinas. Nas aulas de P1 não pudemos observar essa relação, infelizmente, segundo a professora, a turma é inconstante e a falta de material prejudica muito o seu trabalho.

4.2 Alunos: oralidade, monitoramento Preconceito Linguístico

Conforme informado anteriormente, utilizaremos as seguintes abreviações: AF1, AF2, AF3, AF4, AF5, AF6, AF7, AF8, AF9, AF10, AF11 para nos referirmos a alunas e AM1, AM2, AM3, AM4, AM5, AM6, AM7, AM8, AM9, AM10, AM11, para nos referirmos aos alunos. Aqui trabalhamos com as respostas dos 22 alunos e alunas. As entrevistas foram realizadas com apoio do questionário previamente estabelecido, gravado e transcrito do qual excluímos dados pessoais e outras informações que possam identificar ou constranger os colaboradores.

Reservamo-nos o direito de utilizar apenas questões que sejam pertinentes às análises. Não abordaremos nas análises deste trabalho o tema "cidade e cultura", pois o mesmo foi utilizado apenas com objetivo de estabelecer e facilitar o diálogo entre entrevistados e entrevistador.

Elaboramos a baixo o perfil dos alunos e alunas colaboradores, acreditamos ser importante citar a origem dos pais, para estabelecer uma relação histórica com a cidade e com variante linguística, pois observamos que os alunos nascidos em Cáceres, têm atitudes mais positivas sobre a variação local. Informamos que o fator idade conta apenas como complementação e não será referência para a análise.

Tabela 2-Perfil dos colaboradores: sexo masculino

ALUNOS (SEXO MASCULINO)			
Identificação	Idade	Nascido em Cáceres	Pai e mãe Cacerense
AM1	18	Sim	Sim/ Sim
AM2	17	Sim	Sim/ Sim
AM3	18	Não	Não/ Não
AM4	18	Não	Não/ Não
AM5	18	Não	Não/ Não
AM6	17	Não	Não/ Sim

AM7	18	Não	Não/ Não
AM8	17	Sim	Sim/ Sim
AM9	17	Sim	Sim/ Sim
AM10	17	Sim	Sim/ Não
AM11	18	Sim	Sim/ Sim

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Tabela 3-: Perfil das colaboradoras: sexo feminino

ALUNAS (SEXO FEMININO)			
Identificação	Idade	Nascida em Cáceres	Pai e mãe Cacerense
AF1	18	Não	Não/ Não
AF2	18	Sim	Sim/ Não
AF3	18	Sim	Não/ Sim
AF4	18	Sim	Sim/ Sim
AF5	17	Sim	Sim/ Sim
AF6	17	Sim	Não/ Sim
AF7	18	Sim	Não/ Sim
AF8	17	Sim	Sim/ Sim
AF9	17	Sim	Sim/ Sim
AF10	18	Sim	Sim/ Não
AF11	17	Não	Não/ Não

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Os estudantes foram questionados sobre os seguintes temas: Escola e Ensino; Ensino Médio, Enem e Universidade; Ensino de Língua Portuguesa, Oralidade e Escrita. Sobre o primeiro tema realizamos cinco questões, as respostas para estas questões serão expostas também em forma de gráficos para facilitar a compreensão e análise.

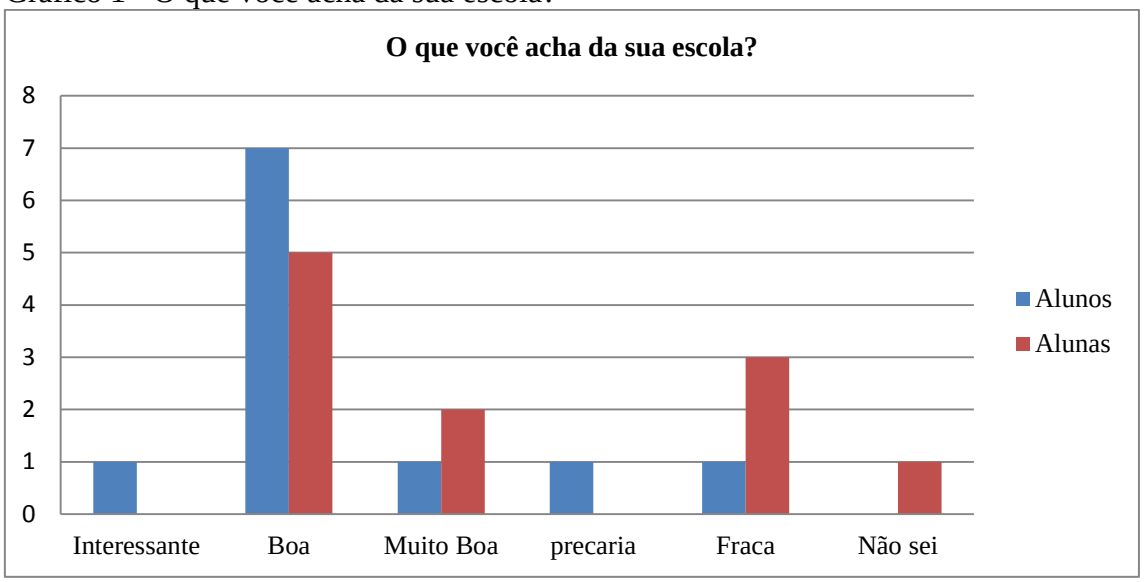
Tema 1: Escola e Ensino

Para entender melhor a realidade socioeducacional dos alunos entrevistados elaboramos cinco questões sobre as condições educacionais e sociais, fazendo questionamentos sobre a escola, sua condição estrutural, possíveis melhorias, uso de tecnologias no aprendizado e sobre o público atendido pela escola. Segundo os discentes, a

escola atende alunos de suas proximidades e zona rural, eles elencaram 8 bairros como sendo os principais: COHAB Nova (onde se localiza a escola), Jardim Padre Paulo, Massa Barro, Jardim Solução, Jardim Aeroporto, Vila Nova, Vila Irene e Carrapatinho. Perguntamos então o que eles acham da escola Ana Maria, enfatizamos que essa pergunta referia-se aos aspectos educacionais da escola, pois teríamos outra questão para falarmos sobre a estrutura.

Observe o gráfico a baixo:

Gráfico 1 - O que você acha da sua escola?



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com quinze alunos (as) a escola é boa ou muito boa, porém, muitos alegam que a escola necessita de melhorias tanto na questão educacional quanto na parte estrutural, vejamos a opinião de alguns deles sobre a escola.

> **AM1** Acho uma escola bem legal e interessante, embora com muitos probremas que tem afetado aqui... eu acho uma escola muito interessante de se estudar.
>
> **AM2** Ela é uma boa escola só falta mais infraestrutura para melhorar o ambiente dela
>
> **AM9** A que ela pricisa de muitos ajuste né, como por exempro a da estrutura das salas.
>
> **AM10** É... meio desestruturada, mais boa.
>
> **AF1** Eu acho assim... uma escola muito aconchegante né, ela te recebe assim de uma forma espetacular, apesar de quem tem vários probleminhas que deveriam ser resolvido né, mais com o tempo a gente vai conquistando.
>
> **AF5** Precisa melhora um pouco, mais eu gosto.
>
> **AF7** Há, ela é boa, mais precisa melhora muita coisa.

AF10 Muito boa, até porque eu estudo aqui desde a minha infância, desde o prezinho.

Um aluno classificou a escola como precária e três classificaram como fraca. De acordo com eles a escola deveria ser mais rígida ou ainda exigir mais dos alunos. Sobre o que poderia melhorar estruturalmente os alunos listaram alguns itens como sendo os mais precisados: Arrumar as salas; Melhorias na iluminação; Ventilação; Bebedouro; Quadra Esportiva; Refeitório e Manutenção do ambiente externo.

Observamos aqui uma consonância entre alunos e professores quanto às questões estruturais da escola, tanto que essa preocupação é relatada no PPP da escola, alunos e professores corroboram da ideia de que um ambiente melhor poderia ser beneficente para um melhor aprendizado. Quando questionados sobre o que torna sua escola diferente das demais, os alunos citaram os professores, o acolhimento, a afetividade e o ensino, observamos que um dos alunos usou o ensino como fator de diferenciação negativo da escola. Observem algumas dessas respostas.

AM1 Acho que poderiam mudar muita coisa, como é...invisti em arrumar as salas que os forro ta caino, em ventilação também, em questão de iluminação.

AM2 Oia, do meu ponto de vista eu creio que pra escola não seja um beneficio, acho que a escola é mais fácil que as outras escolas, com um ensino que é mais maleável que as outras, é uma coisa mais .... sabe né...

AM3 Só o ensino mesmo

AF4 O carinho que os alunos têm com os professores e os professores com os alunos, essa amizade.

AF6 Os professores

AF10 Assim eu sinto muito amor, por eu estudar aqui desde pequenininha não gosto que fale mau da Ana Maria.

Ao questionarmos o que a escola tem de diferente das demais escolas da cidade, os alunos de forma geral abordam a relação de afeto que eles têm com a escola e com os professores, a forma como são recebidos e o fato de estudarem na escola desde o pré- escola.

Quanto ao aluno que relata que o fator diferencial da escola é ela ser mais “fraca”, mais “maleável” devemos observar que ao oferecer um ensino que fuja ao padrão esperado por alguns pais e alunos a escola pode ser “mal avaliada”, vale ressaltar que a escola conta com uma clientela bastante específica e que isso levou a equipe a buscar formas mais efetiva de possibilitar o aprendizado. Também devemos levar em consideração as experiências individuais do aluno que o levaram a estabelecer esse conceito, como o fator socioeconômico,

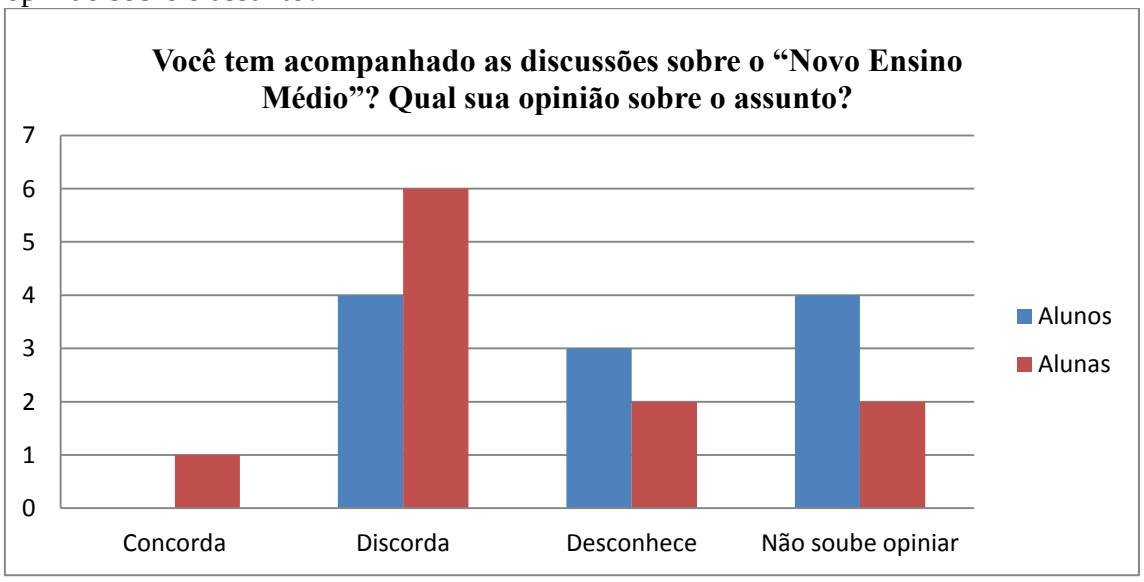
as relações sociais, tal como o sentimento de pertencimento ou não a determinada comunidade, mas não entraremos nesse mérito.

Na opinião dos alunos quanto ao uso das tecnologias para aprimorar o aprendizado, eles explicam que o uso é pouco ou restrito, pois a escola tem apenas um laboratório e dois Datashows e estes são utilizados com agendamento, que é difícil, pois são ao menos 14 turmas no período da manhã. Os alunos da noite relatam apenas que assistem a filmes no laboratório de vez em quando. Observamos que os alunos limitam a tecnologia apenas ao laboratório e aos Datashows, não incluem nessa lista os smartphones, notebooks, tabletes e afins que utilizam diariamente. Esse é um fator bastante significante, tecnologia e ensino podem e devem ser bons aliados, a internet possibilita a abertura de uma fonte quase que inesgotável de informação.

Tema 2: Ensino Médio, ENEM e Universidade

Ao iniciar o tema dois questionamos os alunos no que se refere à implantação do "Novo Ensino Médio" e obtivemos quatro padrões de respostas; onze alunos (as) desconhecem ou não sabem opinar sobre as propostas de implantação do "Novo Ensino Médio", dez alunos discordam das propostas e um concorda. Observe no Gráfico:

Gráfico 2 - Você tem acompanhado as discussões sobre o "Novo Ensino Médio"? Qual sua opinião sobre o assunto?



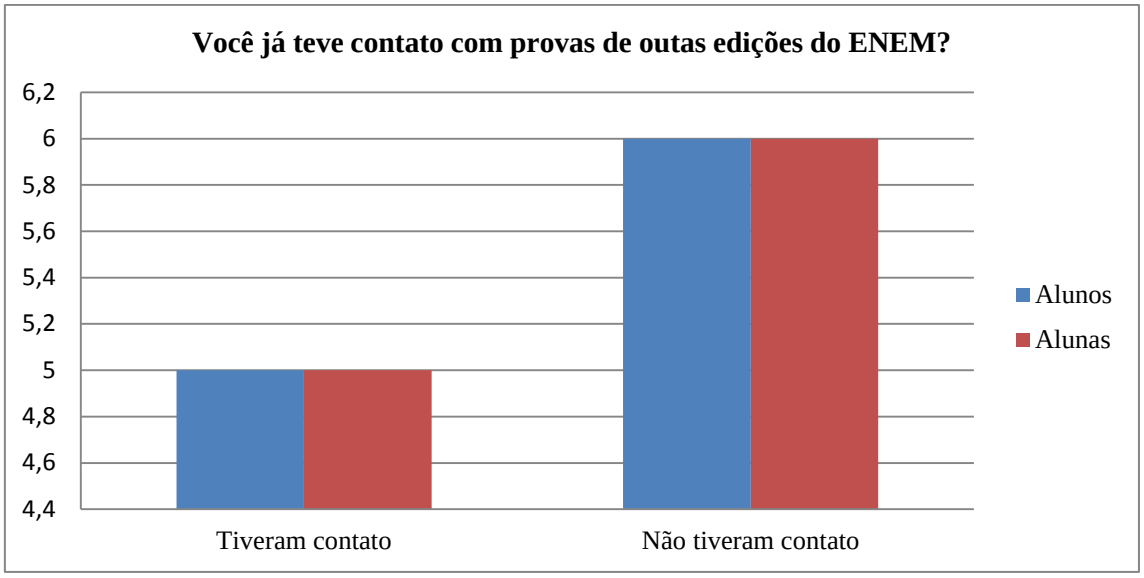
Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os dados percebemos que os alunos ficaram com muitas dúvidas em relação às propostas e às mudanças que elas poderão causar ao ensino e acreditamos que isso tenha dificultado a formulação de uma opinião mais elucidada por parte deles, como podemos acompanhar em alguns dos seus comentários:

> **AM1** A não sei opinião muito sobre isso, sobre esse assunto, mais tenho visto que muitos discordam por causa qui vai traze probremas pras crianças futuras que tão entrando, que elas num vão te o mesmo ensino igual antigamente, que isso pode atrapalha um pouco elas.
>
> **AM2** Sim, é eu acho que não seria muito bom mudar isso... porque prejudicaria muito os alunos que querem estuda, no vestibular mesmo, se você escolhesse estudar no ensino médio área de uma humanas no ENEM vai cair humanas e exatas e isso prejudicaria muito.
>
> **AM4** Sim, eu rasamente, bem pouco, ouvi falar que vai ser dividido por grade que o aluno vai ter escolha de alguns conteúdos, só que português e matemática vai se obrigatório, eu acho qui ... qui... qui ... não sei formlar uma resposta pra isso, creio que não seja o melhor né, já ta ruim ... eu creio que vai piora.
>
> **AM7** Eu não acompanhei muito mais, é... tem pontos de vista diferentes, tem gente que aprova, tem gente que não aprova, tem gente que acha bom, tem gente que acha que não, no meu caso eu que não seria tão bom, eu não vejo um ponto positivo que faria eu aprovar ele.
>
> **AF1** Eu acho que assim, eu já ouvi falar mais pra mim, na minha opniao eu acho que deve se mais investido, mais comunicativo com os alunos, acho que assim muitas das vezes não vai se uma boa ideia eles quere inventa uma coisa que muitas vezes pode nem dar certo.
>
> **AF6** A eu vi fala, eu não achei muito bão esse ...do ensino... novo ensino, vai piora muito os que ensina na escola pubrica pra entra na faculdade.
>
> **AF8** Sim, né que vai ser obrigatório só matemática e português, assim eu acho uma boa porque nos temos mais dificuldade nessas duas matérias, mas é ruim ficar sem as outras.
>
> **AF9** Eu tenho visto bastante na televisão, mas nunca me aprofundei no assunto.

O Segundo questionamento foi sobre o ENEM, se eles já haviam tido contato com provas de outras edições e se realizarão o ENEM no ano de 2018, obtivemos os seguintes dados: dez alunos (as) já haviam tido contato com provas ou questões das provas de edições anteriores a do ano de 2018 e doze alunos (as) nunca tiveram contato.

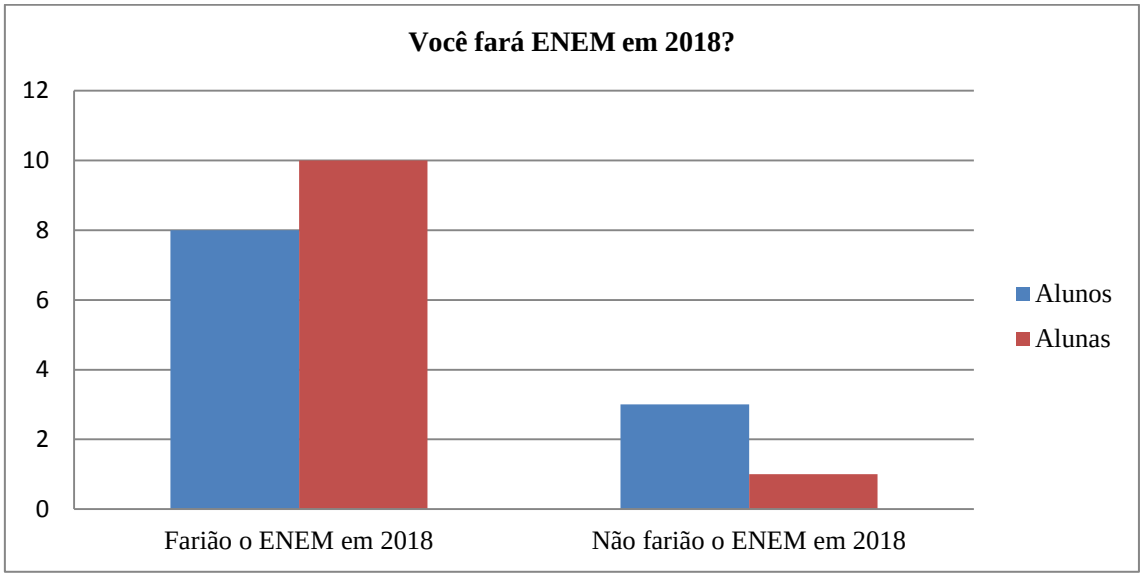
Gráfico 3 - Você já teve contato com provas de outas edições do ENEM?



Elaborado pela autora.

Os alunos (as) que tiveram contato com provas ou mesmo com questões do ENEM dos anos anteriores até 2018 o fizeram por meio da internet, de amigos e da professora de português, apenas duas alunas, dos 22 alunos (as), relatam ter feito a avaliação em anos anteriores. Quando questionados sobre a prova do ENEM 2018 obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 4 - Você fará ENEM em 2018?



Elaborado pela autora.

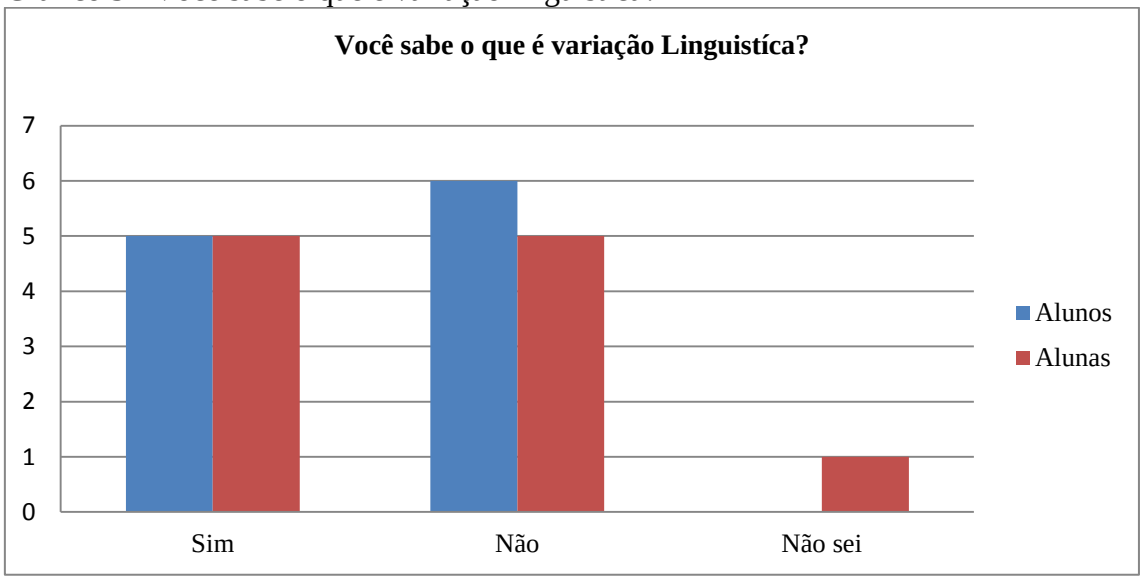
Observamos que dos 22 alunos (as) 4 não irão fazer o ENEM no ano de 2018, destes 4, um aluno justificou que perdeu a data da inscrição e os outros 3 não se manifestaram a respeito. Um fator importante é que todos os alunos entrevistados desejam ir à universidade e

citaram cursos, como: Direito, Medicina, Agronomia, Psicologia, Pedagogia e outros, porém, consideram que não estão preparados para ir para a Universidade.

Tema 3: Variação Linguística

Nesse tema perguntamos aos alunos (as) se eles sabem o que e é variação Linguística, se percebem uma forma própria do Cacerense falar, qual é essa diferença e o que eles acham desse falar Cacerense. Perguntamos também se eles notam alunos que falam diferente deles e se esse falar diferente é motivo de risos ou constrangimentos. Ao fazer essas perguntas desejávamos saber se os alunos compreendiam e observavam a existência do preconceito linguístico na sala de aula.

Gráfico 5 - Você sabe o que é variação linguística?



Fonte: Elaborado pela autora.

A opinião dos alunos que afirmam saber o que é variação linguística é bastante limitada, para a maioria deles variação linguística é a forma das pessoas de cada região falar, ou seja, eles delimitam a variação linguística à variação geográfica. Eles não conhecem a existência das demais variações como, por exemplo, a variação de gênero ou de idade, isso certamente os ajudaria a entender porque falam diferente dos seus pais e avós, ou até mesmo porque existe uma diferença na fala de adolescentes de sexo diferentes e com a mesma idade.

Faz-se necessário que se trabalhe as variações linguísticas em sala de aula para que o aluno ciente de sua existência possa usar a variante mais adequada a cada momento. É

necessário que ele entenda suas relações com as comunidades a que pertence e que elas são permeadas de elementos linguísticos e extralinguísticos

Vejamos algumas afirmações:

> **AM1** Sim, é tipo... é tipo a forma de falar sotaques
>
> **AM2** Variação linguística é justamente essa questão cultural né, é cada região tem seu modo de se referi a certo objeto ou coisa, o que não deixa de ta correto.
>
> **AM4** Sim, a variação linguística é a variação da língua em diferentes povos e regiões.
>
> **AF2** Sei... sei sim, seria a variação... tipo assim de varias cidades, vários estados a forma que fala, muitas vezes as pessoas discute falando que a pessoa falo errado, mais muitas das vezes não é aquilo é que a variação linguística dela.
>
> **AF10** É o meu modo de falar, tipo eu tenho um sutaque ele tem outro, é isso.
>
> **AF11** É... é a diversificação das línguas de várias regiões.

O gráfico 5 mostra que 50% dos alunos (as) afirmam não saber o que é variação linguística, porém todos os 22 reconhecem uma forma própria do cacerense de falar e selecionam algumas características desse "falar cacerense" ,elencadas por eles.

> **AM1** A o "voti" né, usa bastante né.
>
> **AM3** Sim, é ... como eu venho de outra região eu percebi muito e até hoje eu ainda me complico um poco. Cacerense fala meio... sei lá... meio arrastado (ao falar arrastado o aluno eprolonga bem o "s" arrasssssssstado), acho meio diferente e tem umas palavras que eu uso que eles não usa, tipo "Rorex" eles gosta muito de fala a marca e eu falo corretivo, e outras palavras tipo pipoca, eu falo confeito eles fala bala.
>
> **AM4** O linguajar que a gente costuma fala "Bugre" né... não sei, mais puxado, tinha uma funcionaria que trabalhava na minha casa que não ela não fala "a minha bicicleta" ela falava "o meu bicicreta".
>
> **AM9** Eles fala mei engarranchado, sei lá meio atrapassado as palavra.
>
> **AM10** É mei esticado, tem aquele sotaque, as veiz fala meio errado e tal.
>
> **AF1** Vamos vê ... quinem cachorro, eles num fala cachorro eles fala "cathiorinho", é uma forma assim muito diferente.
>
> **AF3** Sim, principalmente os idosos, eles falam bem mais cacerense, agora com os adolescentes nem tanto, mais com meus pais, meus avós, eles falam bem diferente. (risos)... eles fala muito diferente ... não sei explica.
>
> **AF9** Bom, esses dias nois tava discutindo na sala de aula e a gente colocou muitas coisas que são diferentes, tipo eu falo " vo lá no mamãe" e isso é uma coisa que já riram de mim por eu falar assim, mas eu falo assim.
>
> **AF10** É bem puxado e ate tem várias palavras que são bem diferentes do formal.

Nesse momento chegamos a alguns dados bastante preocupantes, alguns alunos simplesmente reconhecem a existência de um linguajar cacerense e atribuem a eles elementos de sua constituição, como é o caso dos excertos de AM1, AM3, AF1 e AF10, mas o que realmente nos chamou a atenção foram as inúmeras expressões carregadas de preconceito linguístico. Observamos que algumas ocorrem mesmo que de forma inconsciente, como se o preconceito já tivesse sido implementado como algo normal na cabeça dos alunos, mas outras deixam claro o desrespeito com a cultura do outro, colocando-se como superior, afirmando que o falar Cacerense é feio e errado.

Iniciamos com a resposta de AM4, observe o uso do termo "Bugre" para explicar o linguajar cacerense. De acordo com Macedo-Karim (2012) o termo "Bugre" foi se modificando com o passar do tempo e se transferiu de um mundo religioso para um mundo fora da religião, trazendo a ideia do bugre como o devasso, o infiel em quem não se pode confiar, que representa a porção mais baixa da sociedade. Ainda de acordo com a autora, para o cacerense ser chamado de bugre por alguém de fora da comunidade é uma ofensa, algo pejorativo. Notamos que mesmo entre os alunos há um desconforto ao mencionar a palavra bugre, pois para muito, bugre é o sujeito encardido, misturado, filho de índio e branco, ou mistura de boliviano, a pessoa preguiçosa ou encostada, um termo usado normalmente para ofender.

Ainda na fala de AM4, ele exemplifica o falar cacerense com duas expressões, segundo ele, utilizada por uma funcionária da casa dele: "tinha uma funcionaria que trabalhava na minha casa que não ela não fala 'a minha bicicleta' ela falava 'o meu bicicreta'". Aqui notamos que ele se refere ao rotacismo e concordância de Gênero (o meu bicreta e não a minha bicicleta) como características do falar cacerense, mas é observável que o rotacismo não é uma peculiaridade exclusiva dessa região, sendo observado na fala popular de outras áreas.

Na fala de AM9 ele usa o termo "engarranchado", no sentido de fala presa, enroscada, e AM10 afirma que o cacerense fala meio errado. A noção de que alguém que fala diferente fala errado não tem respaldo algum. De acordo com Bagno (2007) a isso está atrelado o preconceito linguístico.

> O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, como vimos no Mito n° 1, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada,

> rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é português". (BAGNO, 2007, p. 40).

Segundo o autor, o preconceito não é linguístico e sim social, sendo assim o problema não está no que se fala e sim em que fala.

A aluna AF3 esclarece que seus pais e avós falam bastante Cacerense e que ela percebe que os idosos falam mais assim do que os jovens e que não sabe explicar como é esse falar. Podemos dizer que AF3 foi assertiva em sua colocação de acordo com Macedo-Karim (2004).

> Essa associação entre a faixa etária dos mais velhos e a forma não-padrão fica muito mais evidente quando analisamos os dados de variação no nível do sintagma verbal. Observamos um contraste bem marcado entre as duas faixas mais jovens e a terceira faixa, dos mais velhos. Enquanto os primeiros se mantêm relativamente próximos aos índices gerais (ver gráfico 1), os falantes mais velhos se distanciam significativamente daqueles resultados, revelando uma fala marcada fortemente pela variante ausência de concordância. (MACEDO-KARIM, 2004, p. 65)

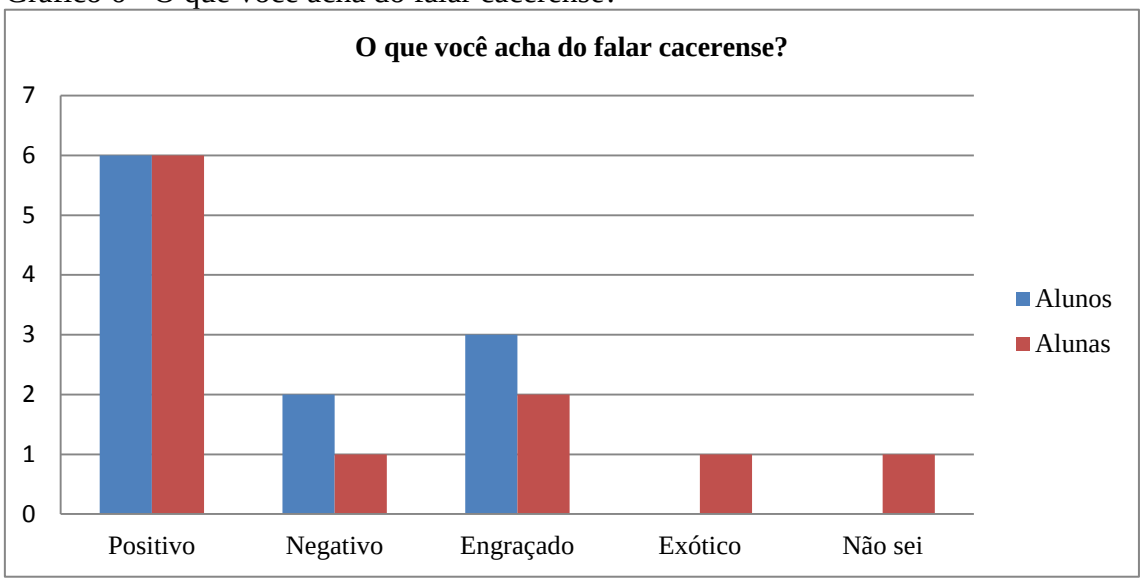
A autora relata ainda que "Esses resultados indicam, aparentemente, que está ocorrendo um processo de mudança linguística, na medida em que a variante não padrão resiste principalmente na fala dos mais idosos." (MACEDO-KARIM, 2004, p. 66). Ela elenca uma série de motivos para essa mudança e entre eles estão o fluxo de movimentos migratórios, a expansão dos meios de comunicação de massa e a exposição dos falantes mais jovens ao mercado profissional sofrendo, portanto maior pressão normativa.

Para finalizar essa questão, escolhemos a fala de AF9: "ela afirma que já riram dela por falar assim". Essas constatações reafirmam a tese de que o preconceito linguístico e o estigma social[6] estão presentes no ambiente educacional, visto que o riso nesse caso é uma forma de desaprovação, de levar a fala do outro ao grotesco, desvalorizando sua formação sociocultural e podendo causar sérios danos ao falante, como medo de falar em público, vergonha e exclusão social.

Demostraremos agora a opinião dos alunos sobre o falar cacerense:

[6] O estigma, em termos sociológicos é um julgamento extremamente negativo lançado pelos grupos sociais dominantes sobre os grupos subalternos e oprimidos e, por extensão, sobre tudo que caracteriza seu modo de ser, sua cultura e, obviamente, sua língua... (BAGNO, 2003, p. 67)

Gráfico 6 - O que você acha do falar cacerense?



Elaborado pela autora.

Constatamos que dos 22 entrevistados, 12 demostram atitudes positivas frente ao falar cacerense, 3 atitudes negativas, 5 acham engraçado, 1 acha exótico e 1 não soube responder. Observemos a opinião de alguns alunos:

> **AM1** Acho que torna o linguajar único né, a gente usa bastante e quando fala palavras as outras pessoa estranha, não sabe o significado.
>
> **AM3** Eu acho bem legal, ate to me acostumano com a fala deles.
>
> **AM4** Xucro... eu acho xucro de mais, ao meu ver né, eu acho feio né
>
> **AM8** Hum, o jeito mesmo da gente falar, normal, mais incorreto.
>
> **AF1** Eu acho assim que é interessante, chega a ser uma fala assim que algumas ... têm algumas vezes que chega a ser engraçado pela forma que eles falam, mais assim chega a ser até normal pelo ... por mim já ter muito contato com isso.
>
> **AF2** Eu não acho bonito.
>
> **AF3** Antes eu acha um pouco engraçado, até ria um pouco da minha vó, mais agora eu acho interessante, mei qui da continuidade na língua que é aqui de Cáceres, que o jovem, não que ele tenha que fica preso, mais da uma continuidade pra te uma origem já meio que fixada.
>
> **AF5** Há, eu acho legal o jeito que eles fala. As vezes eu falo assim.

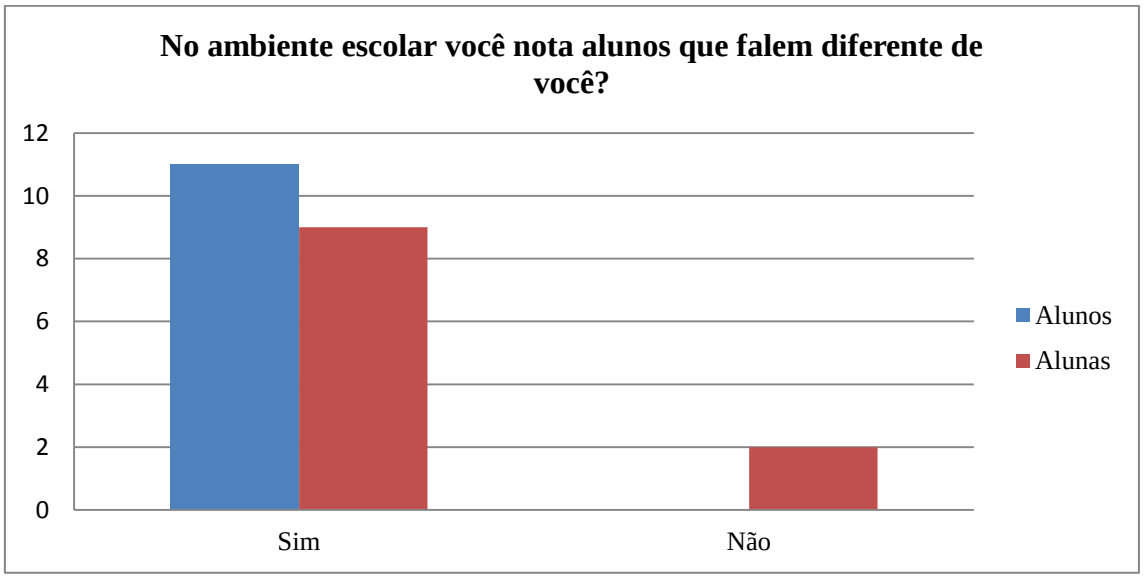
Quanto à opinião dos alunos sobre o falar cacerense, observamos atitudes linguísticas positivas e negativas, AMI, AM3, AF2, AF3 e AF5 demostram atitudes positivas sobre o falar Cacerense e o classificam como único, legal e bonito; AF3 demostra uma mudança de atitude linguística ao deixar de achar engraçado e passar a achar interessante, afirmando inclusive

sobre a importância da manutenção da variante, enquanto que, AF5 além de achar legal afirma que fala assim.

Já ao observarmos a atitude linguística de AM4, AM8 e AF1, encontramos atitudes negativas, AM4 classifica a variante linguística cacerense como sendo “Xucro” e “feio”, diga-se por sinal, qualificações bastante pejorativas, que podem ser até mesmo vinculadas ao termo “bugre” utilizado pelo mesmo aluno anteriormente, pois a palavra “xucro” significa animal não domado e tem como sinônimos indomável, selvagem, bravio, bravo, feroz, indócil, indômito ou seja aquele que não se encaixa na sociedade, quanto a chamar o falar cacerense de feio acreditamos que isso venha da crença de superioridade de um falar ou variante sobre os demais , de acordo com Bortoni-Ricardo (2004) esse é um dos muitos mitos que se arraigaram na cultura brasileira.

Abordamos ainda o preconceito linguístico no ambiente escolar, sendo assim, questionamos os alunos se eles notam alunos que falam diferente deles e se esse falar diferente é motivo de risos ou constrangimentos.

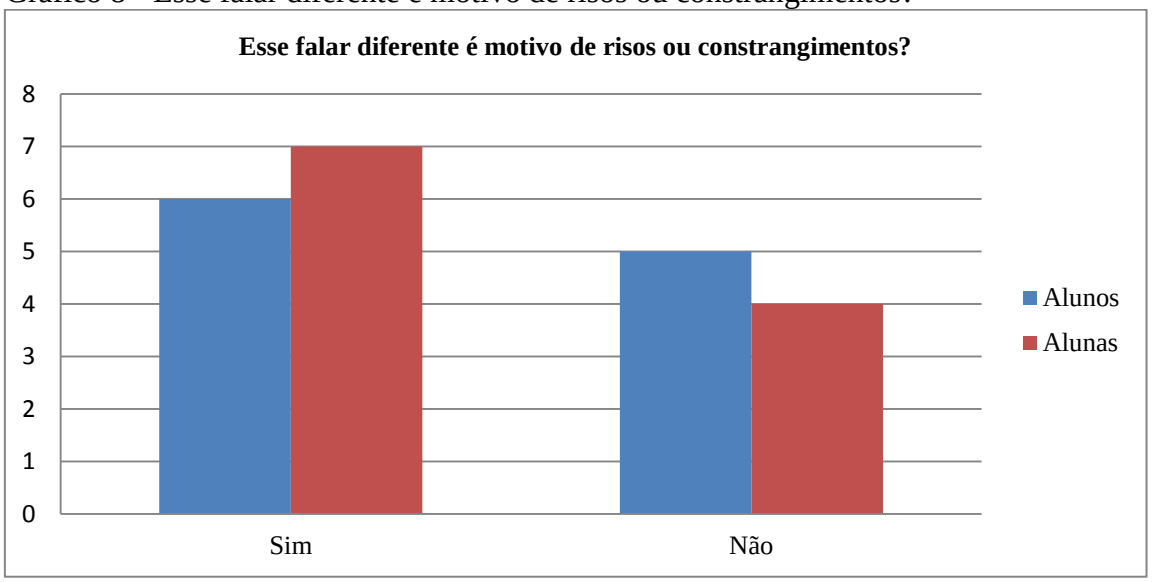
Gráfico 7 - No ambiente escolar você nota alunos que falem diferente de você?



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico 7, observamos que apenas duas alunas relatam não perceber falas diferentes da sua dentro da sala de aula, elas justificam dizendo que acreditam não perceber porque quase todos os alunos da escola são moradores da redondeza e ou moram em Cáceres há bastante tempo. A seguir abordamos a opinião dos alunos sobre risos e constrangimentos diante dos diferentes falares, observe no gráfico:

Gráfico 8 - Esse falar diferente é motivo de risos ou constrangimentos?



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao questionarmos sobre o falar "diferente", se ele seria motivo de risos ou constrangimentos, treze alunos afirmam que sim e nove negam. Observamos que alguns alunos demostram não saberem que ao rir do outro está cometendo preconceito e que pode estar sendo indelicado, pois acredita ser só uma brincadeira. Diante dos dados demostrados no gráfico e nos comentários a seguir, observa-se a necessidade de abordar com mais ênfase esse assunto em sala de aula:

AM2 Já, teve o nordestino que ele fala o "s" puxado ai a pessoa fica falando pra ele falar a palavra... pra... ai ficam rindo dele... uma brincadeira né.

AM4 Já ué, por exemplo eles têm uma expressão que eles fala, os cacerense fala "Sóco" e tem alguns lugares que as pessoas fala e quebra aquele climão de conversa seria e acaba que vira piada né.

AM6 Não de constrangimento, nois acha diferente então tem aquela coisa de acha ingrassado, mais nada aquela coisa de preconceito com o colega.

AM8 Não, pra mim não.

AF1 Sim, muitas das vezes, quinem tem uma menina na nossa sala que num fala muito, ai quando ela vai falar o pessoal já começa " há cacerensinha ai" e muitas das vezes não é ... ela tenta falar da forma que todo mundo acha que é o certo, mas não é que é o certo, essa é a forma dela, cacerense mesmo.

AF3 Não de ri de acha graça é faze piada, mais tem um menino da minha sala que ele veio do maranhão e as pessoas ficam pedindo pra ele repiti, tomo mundo quer ficar ouvindo ele fala.

AF7 Já, já foi de riso, como fala... tipo um bobo da corte, como se fosse uma pessoinha nova, uma coisinha diferente.

> **AF9** Pra mim não é motivo de riso e constrangimento, mais pra mim é diferente, mas com os outros já...

Como dito anteriormente a falta de compreensão sobre o que é ou não preconceito linguístico e social, faz com que vários alunos o classifiquem como engraçado e/ou brincadeira e não considerem ofensivo, entretanto alguns excertos demostram o desconforto dos alunos em relação a essas "brincadeiras".

AM2 aborda que um aluno nordestino que se mudou para Cáceres precisa ficar repetindo expressões para os demais alunos, pois eles acham engraçado o jeito que ele fala. De acordo com Bagno (2007), o fato de satirizar a fala nordestina é muito comum nos programas de televisão, segundo ele isso é um verdadeiro acinte aos direitos humanos.

AM4 relata o uso da expressão "sóco" muito usada em Cáceres como motivo de piada para quebrar o gelo e AF1 relata que sempre que uma aluna tenta falar na sala de aula alguns alunos a interrompem chamando-a de "cacerensinha" e que isso lhe causa constrangimento. Sendo assim se a "brincadeira" causa constrangimento, ela não é brincadeira e sim um ato de preconceito. O fato de estigmatizar uma língua colocando-a como inferior ou motivo de deboche é extremamente grave. Vale lembrarmos que segundo Faraco (2008), os bens culturais estão muito mal distribuídos na nossa sociedade e que essa má distribuição desses bens podem ser usados como um fato de discriminação social, cultural e econômica.

AF7 afirma que os alunos tratam outro aluno como se ele fosse um "Bobo da corte", uma pessoinha nova, uma coisinha diferente. Ao ler esse excerto vislumbramos a imagem do bobo da corte que servia à monarquia, e passou a ser inconcebível a ideia que alguém sofra esse tipo de preconceito.

De acordo com Bagno (2007), nos dias atuais há uma forte tendência de lutar contra as mais variadas formas de preconceito, de mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que é apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. O autor afirma que infelizmente essa tendência não abrange o preconceito linguístico. Segundo ele:

> Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (BAGNO, 2007, p. 13).

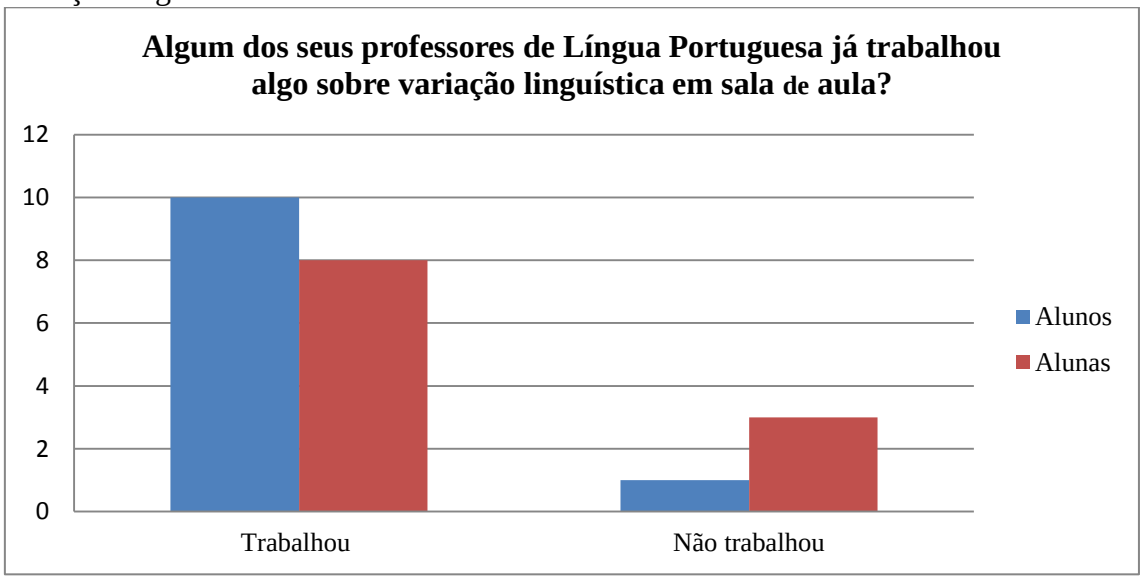
Diante de tantos exemplos de preconceito linguístico na sala de aula corroboramos com os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) de que a luta contra o preconceito deve ser iniciada ainda nas séries iniciais do ensino e que a melhor forma de combatê-lo é investindo na formação dos professores com respaldo nas teorias da Sociolinguística Educacional.

Tema 4: Ensino de Língua Portuguesa, Oralidade e Escrita

Nesse último bloco de perguntas, questionamos os alunos sobre fatos que envolvem o ensino de teorias sociolinguísticas na sala de aula, suas produções escritas, se há a correção da modalidade oral da língua pelos professores e também sobre o que eles consideram falar errado.

Obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 9 - Algum dos seus professores de Língua Portuguesa já trabalhou algo sobre variação linguística em sala de aula?



Elaborado pela autora.

De acordo com 18 dos 22 alunos, os professores trabalharam o conteúdo de variação linguística em sala de aula, segundo eles esse tema foi abordado das seguintes maneiras:

> **AM2** Já, se não me engano a professora (Nome subtraído) e a professora (Nome subtraído).
>
> **AM3** Já, eles trabalharo muito com ... a fessora trabalhou muito com slide e atividades.
>
> **AM6** Sim, inclusive no ano de 2018, ela trabalho.

AF1 Sim, traz texto, explica bem pra gente pra acaba com muita das vezes esse Clima que é chato, chega a se chato porque muitas das vezes a pessoa fica com vergonha de fala achando que ta falando tudo errado.

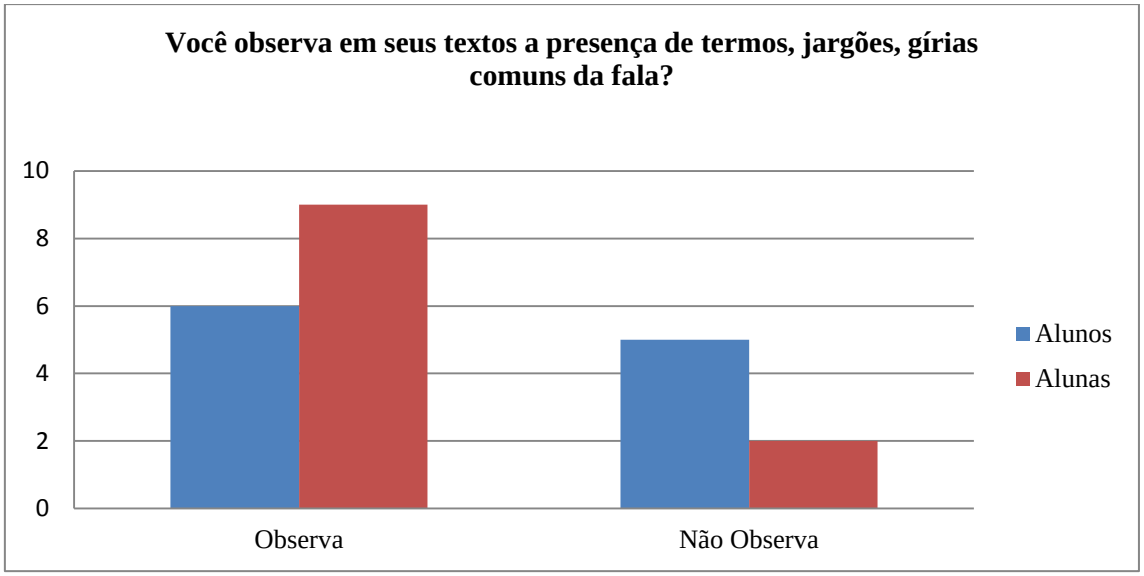
AF3 Já sim, a professora insina direto que o jeito que a gente fala, que a gente não pode escreve na redação.

AF8 Sim, ela já trabalhou bastante gírias.

Achamos relevante informar que no período em que a pesquisadora lecionou nessas turmas, eles eram alunos do primeiro do ensino médio, e ela trabalhou com eles sobre as variações linguísticas em textos literários.

Perguntamos aos alunos sobre a presença ou não de elementos tradicionalmente da oralidade em suas escritas. E obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 10 - Você observa em seus textos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala?



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico 10, quinze dos vinte e dois dos alunos observam usar elementos considerados comuns à fala em seus textos escritos, segundo eles os termos, considerados da oralidade mais comuns em seus textos são: Tipo, Vixe, Oxe, Beleza, Pode crê, Né e Ai. Alguns alegaram ainda que escrevem gírias e outros que não escrevem assim ou que estão melhorando como é o caso de AF9 “Antes de eu entrar no ensino médio sim, que eu escrevia como eu falava, mas agora como tem o ENEM né, a gente aprofundou mais na escrita e eu melhorei bastante”.

De acordo com 17 dos 22 alunos (as), em momentos de apresentações de trabalho e atividades orais consideradas formais, eles tentam monitorar sua fala, para garantir um grau de formalidade ou para falar "certo", mas que muitas vezes não conseguem. Observem algumas de suas considerações sobre isso.

AM3 Eu costumo... é... sempre bota o mais informal possível (confusão entre formal e informal), corrigi minhas palavras e pensar antes de falar.

AM5 Tento falar mais formal, corrigindo a minha fala.

AM6 Eu busco sempre corrigir pra ser mais formalzim, mas ainda sai algumas falas informais.

AM7 Tento fala mais correto.

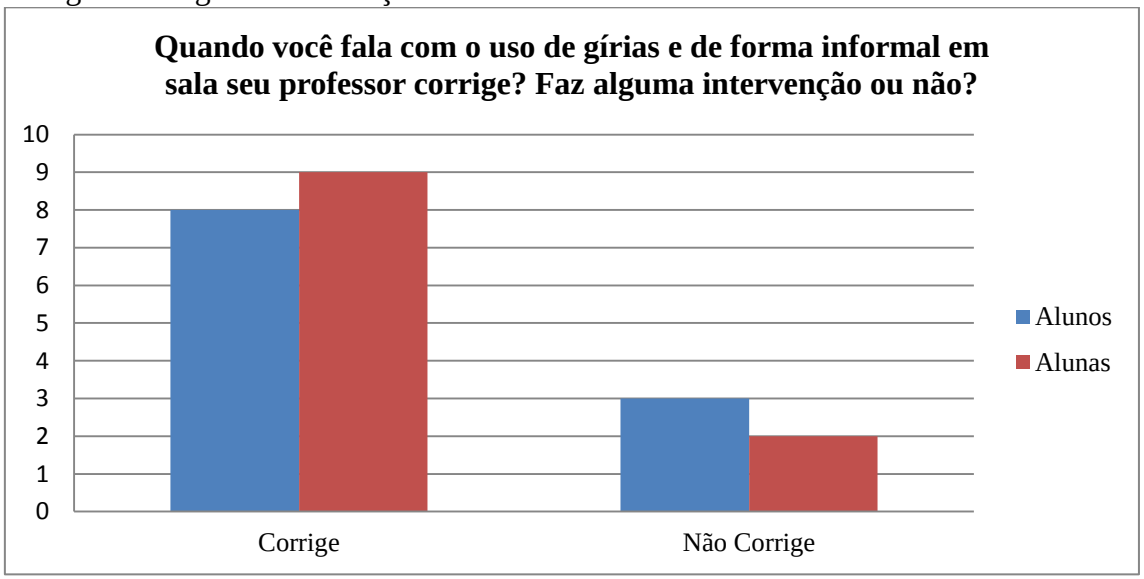
AF1 Há ... eu tento, mais ai não da muito certo, ai deixo do jeito que ta, porque como eu falei acaba virano um custume, a gente acustuma fala dessa forma e chega um momento que a gente vê que num tem como.

AF4 As vez eu tento corrigi porque o ambiente não é próprio pro jeito que a gente vai fica falano, com gírias.

AF9 Eu tento corrigi mais... (risos)

AF10 Eu tento me corrigir o máximo possível, pois e um trabalho formal.

Gráfico 11 - Quando você fala com o uso de gírias e de forma informal em sala seu professor corrige? Faz alguma intervenção ou não?



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as respostas dos alunos as professoras costumam fazer correção da oralidade em eventos formais, vale aqui ressaltar como é feita essa correção segundo os alunos (as).

AM2 Em gírias não, mas em palavras que a gente fala brincano como "mais melhor" ela corrige.

AF5 No final dos seminários eles falam e no dia-a-dia às vezes, depende.

Novamente chama nossa atenção a resposta de AM4, pois ele diz que a professora não faz a correção e adverte quando ele ou outros alunos corrigem a fala dos colegas. Segundo ele:

AM4 Não, inclusive alguns professores intervêm ao contrario né, quando a pessoa ta levando muito a formalidade e acontece de errar e eu corrijo ou a pessoa ser corrigida, o professor adverte que não, é... ela não ta falando errado, é a variação linguística e não um erro, mas eu não uso essas coisas.

Observa-se na fala do aluno, uma insatisfação com a professora por esse motivo e uma atitude positiva da professora em garantir a integridade linguística do aluno, pois ao evitar essas correções ela também evita que ele seja constrangido na sala ou vire motivo para risadas.

Finalizando as entrevistas com o os alunos perguntamos-lhes o que consideram falar errado, alguns responderam que não existe falar errado, outros colocaram o rotacismo como erro, e ouve também os que considerassem como erro a ocorrência de gírias.

AM1 Quando a pessoa sabe o jeito certo de falar ou escrever aquilo e ainda assim escreve de pirraça porque ela acha que aquele jeito é o certo de se escreve ou alguma coisa do tipo.

AM4 Falar errado... é interessante... por exemplo... o exemplo que eu dei aqui " bicireta", bicicreta ta errado por mais que... e ai eu não creio que é uma variação linguística, já creio que é falar errado mesmo, um desleixo na hora de pronunciar a palavra, isso ai eu vejo como um erro.

AM6 Eu acho que não existe o falar errado, eu acho que existe a cada ...a cada pessoa fala do jeito que ele sabe, tipo ele aprendeu daquele jeito então ele fala daquele jeito, tipo o que eu acho errado pra ele, ele acha o meu errado.

AM8 Não tem por ai falar errado, psora igual eu falei o certo é só escrever certo, não escreve errado, o jeito de fala é o jeito de fala.

AF2 Fala errado? Quinem eu falei... fala "Crima" se é "Clima", eu corrijo a pessoa.

AF4 Pra mim, não tem modo de fala errado, se a pessoa aprendeu fala daquele jeito e com o passar do tempo que ela vai aprende fala corretamente, mas no meu ponto de vista não tem muito errada, a não ser que a pessoa fali pela metade né.

AF6 O meu jeito, eu falo muito errado, tipo alembrar e não lembra, a i eu fui aprendendo que é jeito de fala certo na linguajem, é lembrar, eu já sofri Bullying por isso também.

> **AF10** Há... Não tem um falar errado, ate porque cada um fala da sua maneira desde pequeno aprendeu o seu modo de fala.

Agrada-nos observar que ao início das entrevistas vários alunos alegaram não saber o que seria variação linguística, mas no decorrer das questões foram demostrando conhecimento, embora a concepção de erro esteja ainda um pouco confusa para a maioria.

4.3 Triangulação dos dados analisados

Para finalizar a análise realizamos uma triangulação com alguns dados fornecidos pelas professoras, pelos alunos e coletados por nós durante nossa presença na escola pra estabelecer uma amostra real do ensino da Língua Materna na E. E. Ana Maria. De acordo com Botoni-Ricardo (2008):

> A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com objetivo de confirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida em uma entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61)

Quando perguntamos aos alunos e professores sobre o uso de tecnologia no ensino, obtivemos a seguinte resposta das professoras: P1 afirma utilizar Datashow, "Xerox" e filmes e P2 que utiliza celular, Datashow e Laboratório, enquanto que dos 22 alunos entrevistados 8 alunos afirmam que as professoras não fazem uso de tecnologia em suas aulas e 16 alunos afirmam que as professoras fazem uso das tecnologias. Desses alunos que confirmam a utilização das tecnologias para aprimorar o ensino, 10 relataram que o uso é pouco ou limitado e que o laboratório de informática raramente está funcionando para pesquisa e elaboração de trabalhos.

Enquanto pesquisadora, durante as aulas de P1, presenciamos apenas a utilização de copias e impressões enquanto que a professora P2 forneceu aos alunos o Datashow para as apresentações de trabalho. Observamos, porém que ela trouxe para a escola o Notebook e o Datashow de seu uso pessoal, e que levou os alunos para o laboratório da escola e os orientou quanto à formatação de artigo, elaboração e envio de e-mail, pois estavam desenvolvendo uma atividade interdisciplinar e necessitariam desse conhecimento.

Acreditamos ser válido ressaltar que para P2 “nossos alunos, eles não estão totalmente inseridos na tecnologia como todo mundo pensa, a tecnologia não é pra todo mundo, nosso laboratório não é o melhor, o mais adequado, mais equipado, então assim, mas eu acho que é algo que a gente tem que começar inserir”. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004) o *Status* Socioeconômico é um dos fatores que constituem uma variação linguística e é utilizado como motivo para o preconceito linguístico. Segundo a autora, “Entre os bens culturais, ressalta-se a inclusão digital. O acesso ao computador e à internet está claramente associado ao status socioeconômico.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 48).

Outro questionamento que nos chamou a atenção foi se alunos e professores notavam a presença de variação linguística na sala de aula e se essa diferença no jeito de falar causa desconforto ou o chamado preconceito linguístico entre os alunos. De acordo com P1 e P2 elas notam a existência da variação linguística dentro da sala e notam também que ocorre o preconceito linguístico entre os alunos, lembrando que segundo Bagno (2007), preconceito linguístico é a rejeição das variantes de menor prestígio e quem determina o que é de prestigio é quem tem maior poder econômico.

P1 relata que o preconceito linguístico que ela presenciou não foi com aluno da cidade foi com um aluno Boliviano e P2 relata que isso acontece com muita frequência e que os alunos tiram sarro dos colegas por isso. Dos 22 alunos entrevistado apenas 2 dizem não perceber a variação na sala de aula enquanto que ao serem questionados quanto à existência ou não do preconceito linguístico entre os alunos, 13 alunos afirmam que ocorre episódios de risos e brincadeiras e 9 alunos dizem que isso não ocorre. Nas observações da pesquisadora fica claro a existência do preconceito linguístico e social na sala de aula e para confirmar essa constatação tomaremos 3 excertos:

> **AM1** “Tem um da nossa sala, acho que ele é do... a cidade natal dele é do nordeste, ai ele fala mais puxado o “r” eu acho, na verdade ele não consegue falar algumas letras tamem , a “cerveja” ele fala “ceveja”.”
>
> **AM2** “Já, teve o nordestino que ele fala o “s” puxado ai a pessoa fica falando pra ele falar a palavra... pra... ai ficam rindo dele... uma brincadeira né”.
>
> **AM4** O linguajar que a gente costuma fala “Bugre”, né não sei, mais puxado, tinha uma funcionaria que trabalhava na minha casa que não ela não fala “a minha bicicleta” ela falava “o meu bicicreta”.

Ao observar esses excertos voltamos a acreditar que muitos alunos não o fazem de forma consciente, não compreendem a diferença entre brincar e discriminar. Segundo Bagno (2007, p.75) “Mas os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na

mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo." E que precisamos muito de conscientizar as pessoas para tentar romper com esse mecanismo perverso. O autor fala também sobre os rotacismos são que caracterizam as variedades não padrão (sobretudo rurais) do português do Brasil e que, por isso, recebem uma forte carga de estigmatização.

Perguntamos a alunos e professores sobre a ocorrência de termos, jargões, gírias comuns da fala nos textos escritos dos alunos. P1 afirma que percebe com muita frequência essas ocorrências, pois eles escrevem do jeito que falam e P2 diz que quando isso ocorre ela tenta corrigir de forma individual, pra ele não se sentir intimidado, mas que eles transcrevem a oralidade o tempo todo. Observamos que nessa questão há uma discordância entre os alunos e as professoras, pois 10 alunos dizem que percebem esse fato e 12 alunos alegam que não.

Quanto à observação desta pesquisadora, notamos que há uma despreocupação da maioria dos alunos com o que escreve e observamos com bastante frequência a ocorrência dos fenômenos originais da fala e também algumas abreviações e termos utilizados nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens.

Alunos e professores estão em concordância no que se refere aos professores fazerem ou não correções e intervenções no momento de oralidade dos alunos. Observamos que 17 dos 22 alunos alegam que as professoras fazem intervenções e ou correções em suas falas, porém alegam que elas o fazem sempre nos finais das apresentações ou usam de brincadeiras para corrigi-los. As professoras dizem realmente que fazem essas intervenções, porém sempre com muito cuidado para não constranger os alunos ou desestimulá-los a participar das aulas. Relata-se que enquanto observávamos as aulas não percebemos interferências que pudessem causar qualquer mal estar entre alunos e professores.

O ultimo tópico dessa triangulação aborda o monitoramento de fala por parte dos alunos. Realizamos a seguinte pergunta: - Quando você está apresentando trabalho de forma oral você tenta "corrigir" a sua fala para ficar mais formal ou fala de forma informal? De acordo com 17 dos 22 alunos entrevistados, sim, eles tentam usar um linguajar mais formal, fazer o monitoramento linguístico, porém aqui talvez esteja uma discrepância entre os dados fornecidos pelos alunos nas entrevistas e as observações da pesquisadora.

Vale ressaltar que durante toda a observação foi realizado a gravação de áudios das apresentações dos seminários elaborados e apresentados pelos alunos. Foram gravados sete áudios, contendo a fala de 28 alunos. Analisamos que durante as apresentações a maioria dos alunos agia como se estivessem em uma conversa informal, mesmo diante das inúmeras falas

das professoras sobre a formalidade esperada nas apresentações, pois trata-se também de uma avaliação.

Elencamos aqui alguns fenômenos bastante comuns no vernáculo que se fizeram presentes na fala dos alunos durante as apresentações: a supressão do "r" final em verbos, a falta de concordância verbal e falta da marcação do plural, como se observa nos exemplos (ele foi pra ... ele foi pra...uma oura cidadi onde ele começo a estuda ...), (os personage eles foi em busca...), (os assassinatos ocorrero), (é... por ser memórias elas num é contada em orde cronológica), (mais eu fiz di tudo, fiz um resumão pra ocês intende).

Para finalizar a análise deste trabalho retomamos Bortoni-Ricardo (2005), para afirmar que: O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos compreender se o ensino da língua materna é prejudicado no ambiente escolar por ocorrer à desvalorização das variantes linguísticas, tal como, pelo não conhecimento e não utilização das teorias sociolinguistas em sala de aula.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha e suas possíveis influências no Ensino da língua materna, observando na prática docente a ocorrência ou não da supervalorização da variedade padrão sobre as demais variantes e a relação dos discentes com a heterogeneidade Linguística presente no contexto escolar.

Questionamos as professoras de língua portuguesa dos terceiros anos do ensino médio da escola "Ana Maria" sobre as metodologias utilizadas para o ensino da língua materna e constatamos que as professoras entrevistadas utilizam mais de uma metodologia de ensino. Sendo que uma das professoras tem atitudes que lhe aproximam das metodologias de ensino propostas por vários linguistas dos últimos anos, como Geraldi e Bortoni- Ricardo. Vale salientar que a professora citada também é linguista, e esse fato muito provavelmente contribuiu para a formação de suas concepções educacionais.

Buscamos evidenciar a opinião dos docentes quanto à utilização das teorias sociolinguísticas na educação escolar e chegamos à conclusão de que os professores precisam ter mais acesso a essas teorias, pois de acordo com as próprias professoras a formação delas nessa área e extremamente limitada. Acreditamos que essa falta de conhecimento levou-as a vários equívocos: como difundir o conceito de que a Língua Portuguesa é difícil, que o aluno fala errado, que a fala é desprovida de regras e que a gramática normativa deve ser utilizada como modelo para a oralidade.

Ao investigarmos se as variações linguísticas são inclusas nas atividades escolares e se entre os alunos existe o chamado "Preconceito Linguístico" pudemos observar que ocorrem sim algumas atividades relacionadas à variação linguística. Porém, elas se mantêm no nível da variação regional, não sendo abordadas outras variações, como a de gênero, de faixa etária e formação, e que o trabalho com as demais variações poderia auxiliar muito a combater alguns estigmas sociais.

Quanto à existência do preconceito linguístico entre os alunos não nos restou dúvidas. Observamos que um grande número de alunos já sofreu ou praticou esse preconceito e que ele é extremamente recorrente, sendo percebida nas relações com pessoas externas à comunidade

linguística dos alunos, como no caso do aluno Boliviano apresentado por umas das professoras, e também em casos de pessoas da mesma comunidade linguística, nesse caso o preconceito é muito mais social do que linguístico. Observamos também a pejorativação da variante local por parte de alguns alunos, ao atribuírem-lhe adjetivos depreciativos, como: "fala do bugre", "Xucro", "feio", "errado" e "agarranchado".

Vale ressaltar que observamos interferências das variações linguísticas no Ensino da Língua Portuguesa Formal diária, ainda que as principais interferências sejam oriundas da falta de conhecimento de professores e alunos sobre as diversas variações linguísticas existentes em nosso país. O simples fato de alunos de outras regiões do Brasil estarem estudando na escola e serem vítimas de chacota por falarem "confeito" enquanto os demais falam bala, deixam clara a necessidade da difusão de informação sobre a heterogeneidade da nossa língua materna. Observamos ainda como alguns alunos utilizam-se, da sua condição social e de uma "verbosidade" atraente[7] para inferiorizar a variante e a cultura local.

Diante de tantos dados coletados através de entrevistas e observações, analisamos que professores e alunos não priorizam a utilização da Linguagem formal oral no contexto escolar, que o uso da variação padrão muitas vezes não é observado nem em atividades escritas, mas que os professores estão em busca de ferramentas que possibilitem proporcionar um letramento ou um "re"letramento, efetivo visto que os alunos estão em fase de conclusão do ensino médio.

Sendo assim, consideramos que a hipótese da autora de que, o ensino da língua materna é prejudicado no ambiente escolar por ocorrer a desvalorização das variantes linguísticas, tal como, pelo não conhecimento e não utilização das teorias sociolinguistas em sala de aula está confirmada. Sugerimos como uma possível saída para esses problemas a adoção da pedagogia da variação linguística, porém de acordo Cyranka (2016):

> A adoção de uma pedagogia da variação linguística não pode, no entanto prescindir da formação variacionista do professor. Cremos que pouco adianta que o livro didático lhe ofereça um roteiro a ser seguido se ele não tiver convicção fundamentada cientificamente nos estudo linguísticos, de modo a permitir-lhe transitar confortavelmente pela teoria e dela extrair as consequências em sua prática de sala de aula. (CYRANKA, 2016, p.152)

Acreditamos que mais professores, de Língua Portuguesa e de outras áreas também, deveriam ter acesso às teorias da Sociolinguística Educacional. Enfatizamos que o trato inadequado a essa questão é prejudicial ao ensino de forma geral, não só ao Ensino de Língua

[7] Termo emprestado de Calvet (2002, p.89)

Portuguesa. Para finalizar, almejamos que esse trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à Variação e Ensino e que possamos aprofundar ainda mais nossos estudos nesta área tão importante.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística.** Parte I. IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. Introdução à lingüística: domínios e fronteiras, v.1, 6ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta** – língua & poder na sociedade brasileira. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BAGNO, M. **Introdução**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004. p 7-10.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico:** O que é, como se faz. 49ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.

BISINOTO, Leila S. J. **Atitudes sociolingüísticas:** efeitos do processo migratório. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORREA, A. B. ; MIRANDA Neto, H. C. ; FABRI, K. M. C. ; FREITAS, F. M. S. ; ANJOS, J. H. R.. **A Base Nacional Comum Curricular Em Discussão**. UBERABA: UNIUBE, 2017 (Entrevista com João Wanderley Geraldi).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola e agora?**: sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo : Contexto, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** MEC/CONSED/UNDIME. Brasília, DF, 2015. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br >. Acesso em: 11 set. 2018.

BRIGHT, William. (1966). **As dimensões da sociolinguística**. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F., (Orgs.). **Sociolinguística.** (Tradução de Elizabeth Neffa Araújo Jorge). Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1974.p. 17-22.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 200.

CINTRA, G. **Transcrição da fala corrente:** teoria e observação. Estudos lingüísticos XXI – Anais de Seminários do GEL. Jaú: Fundação Educacional "Raul Bauab", 1992. Vol. I: pp. 14-620.

CYRANKA, L. A pedagogia da variação linguística é possível? . In: Ana Maria Stahl Zilles; Carlos Alberto Faraco. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, v. 1, p. 31-51.

CYRANKA, L. Sociolinguística Aplicada á Educação. In MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR., C. **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Calos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula:** leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: < http//www.esforce.org.br >. Acesso em: 11 set. 2018.

LIMA, V. C.. As **Marcas da Oralidade na Produção escrita do aluno**. In: IV Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 2000, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. Série III, nº03, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CNLF, 2000. Disponível em: www.filologia.org.br/anais/anais%20CNLF%2016.html Acesso em: 22/01/2019.

MACEDO-KARIM, Jocineide. (2004). **A Variação na concordância de gênero no falar da comunidade de Cáceres-MT.** Dissertação de Mestrado. Araraquara-SP: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras.

MACEDO-KARIM, Jocineide. (2012). **A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT:** Aspectos linguísticos e culturais. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem.

MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR., C. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2016

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Àtica, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo. Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Nor. Cáceres, MT, 2016, 22 p.

SOARES, Magda (2004). **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO,Marcos (Org.) Linguística da norma. São Paulo: Ed. Loyola. p. 155-177.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VANDRESEN, P. Introdução. In: Fonseca, M. e Neves, M. (Org.). **Sociolinguística**. Coleção Enfoque. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 9-15.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: *O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA NO CONTEXTO ESCOLAR*.
Responsável pela pesquisa: Elizandra Hoffmann
Endereço e telefone para contato: Rua das Camélias – S/N – Chácara Boa Esperança – Bairro Jardim Padre Paulo – Cáceres/MT – Fone: (65) 999613717
Equipe de pesquisa: Profª Dra. Jocineide Macedo Karim e Elizandra Hoffmann.

O objetivo desta pesquisa é investigar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha e suas possíveis influências no Ensino da língua materna. Esta pesquisa pretende oferecer contribuições para os estudos nas áreas da Sociolinguística e Educação. Os benefícios esperados por meio desta pesquisa são: valorizar o português falado no Brasil e suas variantes, bem como propor alternativas para trabalhar as interferências da língua falada na escrita e atingir o conhecimento da língua padrão e suas formas de utilização bem como possibilitar o interesse para produções relacionadas à Sociolinguística e Educação. A pesquisadora responsável assume que os colaboradores da pesquisa não serão identificados em qualquer das formas de divulgação do estudo e de seus resultados, preservando, assim, o anonimato dos mesmos.
Os possíveis riscos desta pesquisa estão relacionados ao fato de o colaborador sentir que suas atividades cotidianas foram interrompidas durante a entrevista, ou entender que a entrevista

está acontecendo em momento indevido. Pode ocorrer ainda de o colaborador se incomodar com a duração da pesquisa, que tem previsão de 1 hora, aproximadamente. Ainda, corre-se o risco de o colaborador, no momento da entrevista, falar de assuntos de cunho pessoal. Porém, para minimizar a ocorrência desses riscos, a pesquisadora compromete-se em marcar um horário, para a entrevista, de acordo com disponibilidade do participante, informando-o da duração prevista da entrevista. Com relação às informações de cunho pessoal que o participante relatar, a pesquisadora compromete-se em excluí-las, eliminando qualquer risco de divulgação de uma informação pessoal do participante.

Além disso, os i colaboradores poderão, a qualquer momento, deixar de responder às perguntas, expor algum detalhe que o incomode e até mesmo desistir de participar da entrevista. De modo geral, para minimizar quaisquer riscos possíveis, será criado um ambiente favorável e amigável para que o informante não se sinta desconfortável diante da pesquisadora.

O colaborador receberá uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e terá liberdade de retirar o Consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhante/tratamento usual. Assinar a última página e rubricar as demais.

Local e data: _____

Nome _____

Endereço:_____

_____

RG/ou CPF_____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

ELIZANDRA HOFFMANN

ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO

Querido aluno do terceiro ano do Ensino médio da Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: *O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA NO CONTEXTO ESCOLAR*.

Responsável pela pesquisa: Elizandra Hoffmann

Endereço e telefone para contato: Rua das Camélias – S/N – Chácara Boa Esperança – Bairro Jardim Padre Paulo – Cáceres/MT – Fone: (65) 999613717

Equipe de pesquisa: Profª Dra. Jocineide Macedo Karim e Elizandra Hoffmann.

O objetivo desta pesquisa é investigar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha e suas possíveis influências no Ensino da língua materna. Esta pesquisa pretende oferecer contribuições para os estudos nas áreas da Sociolinguística e Educação. Os benefícios esperados por meio desta pesquisa são: valorizar o português falado no Brasil e suas variantes, bem como propor alternativas para trabalhar as interferências da língua falada na escrita e atingir o conhecimento da língua padrão e suas formas de utilização bem como possibilitar o interesse para produções relacionadas à Sociolinguística e Educação. A pesquisadora responsável assume que os participantes da pesquisa não serão identificados em qualquer das formas de divulgação do estudo e de seus resultados, preservando, assim, o anonimato dos mesmos.

Os possíveis riscos desta pesquisa estão relacionados ao fato de o colaborador sentir que suas atividades cotidianas foram interrompidas durante a entrevista, ou entender que a entrevista está acontecendo em momento indevido. Pode ocorrer ainda de o participante se incomodar com a duração da pesquisa, que tem previsão de 1 hora, aproximadamente. Ainda, corre-se o risco de o colaborador, no momento da entrevista, falar de assuntos de cunho pessoal. Porém, para minimizar a ocorrência desses riscos, a pesquisadora compromete-se em marcar um horário, para a entrevista, de acordo com disponibilidade do participante, informando-o da duração prevista da entrevista. Com relação às informações de cunho pessoal que o participante relatar, a pesquisadora compromete-se em excluí-las, eliminando qualquer risco de divulgação de uma informação pessoal do participante.

Além disso, os colaboradores poderão, a qualquer momento, deixar de responder às perguntas, expor algum detalhe que o incomode e até mesmo desistir de participar da entrevista. De modo geral, para minimizar quaisquer riscos possíveis, será criado um ambiente favorável e amigável para que o informante não se sinta desconfortável diante da pesquisadora.

O colaborador receberá uma cópia do presente Termo De Assentimento e terá liberdade de retirar o Consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhante/tratamento usual. Assinar a última página e rubricar as demais.

Local e data: _____ Telefone _____

Nome _____

Endereço:_____

Assinatura do colaborador _____

Responsável pela Pesquisa: _____

ELIZANDRA HOFFMANN

ANEXO III

TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Senhores pais ou responsáveis, seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa e estamos solicitando sua autorização para que o mesmo participe.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: *O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA NO CONTEXTO ESCOLAR*.
Responsável pela pesquisa: Elizandra Hoffmann
Endereço e telefone para contato: Rua das Camélias – S/N – Chácara Boa Esperança – Bairro Jardim Padre Paulo – Cáceres/MT – Fone: (65) 999613717
Equipe de pesquisa: Profª Dra. Jocineide Macedo Karim e Elizandra Hoffmann.

O objetivo desta pesquisa é investigar como são abordadas as variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha e suas possíveis influências no Ensino da língua materna. Esta pesquisa pretende oferecer contribuições para os estudos nas áreas da Sociolinguística e Educação. Os benefícios esperados por meio desta pesquisa são: valorizar o português falado no Brasil e suas variantes, bem como propor alternativas para trabalhar as interferências da língua falada na escrita e atingir o conhecimento da língua padrão e suas formas de utilização bem como possibilitar o interesse para produções relacionadas à Sociolinguística e Educação. A pesquisadora responsável assume que os participantes da pesquisa não serão identificados em qualquer das formas de divulgação do estudo e de seus resultados, preservando, assim, o anonimato dos mesmos.

Os possíveis riscos desta pesquisa estão relacionados ao fato de o colaborador sentir que suas atividades cotidianas foram interrompidas durante a entrevista, ou entender que a entrevista está acontecendo em momento indevido. Pode ocorrer ainda de o participante se incomodar com a duração da pesquisa, que tem previsão de 1 hora, aproximadamente. Ainda, corre-se o risco de o colaborador, no momento da entrevista, falar de assuntos de cunho pessoal. Porém, para minimizar a ocorrência desses riscos, a pesquisadora compromete-se em marcar um horário, para a entrevista, de acordo com disponibilidade do participante, informando-o da duração prevista da entrevista. Com relação às informações de cunho pessoal que o participante relatar, a pesquisadora compromete-se em excluí-las, eliminando qualquer risco de divulgação de uma informação pessoal do participante.

Além disso, os colaboradores poderão, a qualquer momento, deixar de responder às perguntas, expor algum detalhe que o incomode e até mesmo desistir de participar da entrevista. De modo geral, para minimizar quaisquer riscos possíveis, será criado um ambiente favorável e amigável para que o informante não se sinta desconfortável diante da pesquisadora.

O colaborador receberá uma cópia do presente Termo De Assentimento e terá liberdade de retirar o Consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhante/tratamento usual. Assinar a última página e rubricar as demais.

Local e data: _____

Nome _____

Endereço:_____

Telefone _____

Assinatura do colaborador _____

Responsável pela Pesquisa: _____

ELIZANDRA HOFFMANN

ANEXO IV

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORES

Ficha de identificação do informante

Número do áudio do informante:_____

Nome:_____

Telefone: ( ) _____-_____

Gênero: F ( ) M ( ) ( ) _____ **Idade:**

Natural de: _____.

Naturalidade dos Pais:

Pai:_____ Mãe: _____

Formação

1) Quando Concluiu Graduação? Qual era o Curso? Onde Fez?

2) Qual sua formação atual e quando terminou sua ultima Formação?

4) Há quantos anos atua como professor da disciplina de Língua Portuguesa?

5)Você é professor Efetivo ou Contratado?

QUESTIONÁRIO

Tema 1: Cidade e Cultura

1) Há quanto tempo você mora em Cáceres? Você já morou em outro lugar?

2) Gosta de morar em Cáceres?

3) O que você acha das danças e das músicas da nossa região?

4) Você conhece as lendas da cidade de Cáceres? Como por exemplo a lenda do minhocão.

5) Você conhece a história da fundação da cidade de Cáceres e da construção da Catedral?

Tema 2: Escola e Ensino

6) O que você pensa da escola que está lecionando? O que poderia melhorar?

7) O que torna sua escola diferente das demais escolas da cidade?

8) Há quanto tempo leciona nessa Escola?

9) Você conhece a Realidade social e econômica dos alunos da escola?

10) Você acredita que a realidade sociocultural influencia no aprendizado de língua materna?

Tema 3: Ensino de Língua Materna

11) Em sua opinião quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?

12) Qual é o papel do professor de Língua Portuguesa?

13) Qual material faz base para seu trabalho em sala de aula, o texto ou a Gramática? Por quê?

14) Quais métodos de ensino você utiliza em suas aulas (aulas expositivas, seminários, etc.).

15) Você utiliza em suas aulas recursos tecnológicos, ou faz uso apenas do livro didático? Por quê?

Tema 4: Variação Linguística

16) Durante sua formação acadêmica/ complementar ou em leituras individuais você teve acesso as Teorias Sociolinguísticas?

17) Qual sua posição em relação ao ensino da Gramática Normativa e das Variações Linguísticas. Como você trabalha esse assunto em sala de aula?

18) Você percebe uma forma própria do Cacerense falar? Quais variantes linguísticas você observa?

19) Dentro da sala de aula você percebe o uso dessa variante regional pelos alunos?

20) Você já observou a ocorrência do chamado "Preconceito Linguístico" entre os alunos ou entre alunos e demais membros da escola?

Tema 5: Variação e Ensino

21) Você costuma abordar os temas sobre variação linguística em sala de aula?

22) Você observa nos textos dos alunos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala? Como trabalha, faz a correção nestes casos?

23) Quando seus alunos estão apresentando atividade oral ou conversando dentro da sala você "corrigi" a fala deles para ficar mais formal ou faz alguma intervenção? Como faz isso?

24) O que você considera falar errado?

25) Você tem alguma sugestão de como fortalecer o uso da linguagem culta no ambiente escolar sem promover a supervalorização dela diante da variante do aluno?

ANEXO V

Instrumento de Coleta de Dados - Alunos

Ficha de identificação do informante

Número do áudio do informante:_____

Nome:_____

Telefone: ( ) _____-_____

Gênero: F ( ) M ( ) ( ) _____ **Idade:**

Escola: _____ **Turma:**

Natural de: _____.

Naturalidade dos Pais:

Pai:_____ **Mãe: _____**

Profissão dos Pais:

Pai:_____ **Mãe: _____**

Escolaridade dos Pais

Pai:_____ **Mãe: _____**

QUESTIONÁRIO

Tema 1: Cidade e Cultura

1) Há quanto tempo você mora em Cáceres? Você já morou em outro lugar?

2) Gosta de morar em Cáceres?

3) O que você acha das danças e das músicas da nossa região?

4) Você conhece as lendas da cidade de Cáceres? Como por exemplo, a lenda do minhocão.

5) Você conhece a história da fundação da cidade de Cáceres e da construção da Catedral?

Tema 2: Escola e Ensino

6) O que você acha da sua escola?

7) O que poderia melhorar estruturalmente?

8) O que torna sua escola diferente das demais escolas da cidade?

9) Sua escola faz uso de tecnologias para aprimorar o aprendizado?

10) Os alunos que estudam aqui nesta escola são moradores de quais bairros da cidade?

Tema 3: Ensino Médio, Enem e Universidade

11) Você tem acompanhado as discussões sobre o "Novo Ensino Médio"? Qual sua opinião sobre o assunto?

12) Você acredita que esta saindo do Ensino Médio preparado para ir a Universidade?

13) Você pretende fazer Faculdade (Universidade)? Qual curso?

14) Você já fez ENEM ou já teve contato com alguma das edições da prova?

15) Você vai fazer ENEM este ano?

Tema 4: Variação Linguística

16) Você sabe o que é variação Linguística?

17) Você percebe uma forma própria do Cacerense falar?

18) O que você percebe de diferente entre o falar Cacerense e os demais?

19) O que você acha do falar Cacerense?

20) No ambiente escolar você nota alunos que falem diferente de você? Exemplifique.

21) Esse falar diferente é motivo de risos ou constrangimentos?

Tema 5: Ensino de Língua Portuguesa, Oralidade e Escrita

22) Algum dos seus professores de Língua Portuguesa já trabalhou algo sobre variação linguística em sala de aula?

23) Você observa em seus textos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala?

24) Quando você esta apresentando trabalho de forma oral você tenta "corrigir" a sua fala para ficar mais formal ou fala de forma informal?

25) Quando você fala com o uso de gírias e de forma informal em sala seu professor corrige? Faz alguma intervenção ou não?

26) O que você considera falar errado?