

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

FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO FALAR CAMPONÊS: UM ESTUDO SOBRE O
PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA, EM SÃO
JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT**

CÁCERES – MT

2023

FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO FALAR CAMPONÊS: UM ESTUDO SOBRE O
PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA, EM SÃO
JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT**

Dissertação 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. Área de concentração: Estudo de Processos Linguísticos. Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Schmidt.

CÁCERES – MT

2023

© by Flaviane Leite Da Silva Cassia, 2023.

CASSIA, Flaviane Leite da Silva.
C345a A Variação Linguística do Falar Camponês: Um Estudo Sobre o Preconceito Linguístico na Escola Estadual Santa Rosa, em São José dos Quatro Marcos-MT Cáceres-MT 2023 / Flaviane Leite da Silva Cassia – Cáceres, 2023.
123 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

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, 2023.
Orientador: Prof. ^a Dr. ^a Cristiane Schmidt

1. Falar Camponês. 2. Sociolinguística Educacional. 3. Preconceito Linguístico.. 4. Variação e Mudança.. I. Flaviane Leite da Silva Cassia. II. A Variação Linguística do Falar Camponês: Um Estudo Sobre o Preconceito Linguístico na Escola Estadual Santa Rosa, em São José dos Quatro Marcos-MT Cáceres-MT 2023: .

CDU 801(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO FALAR CAMPONÊS: UM ESTUDO SOBRE O
PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA, EM SÃO
JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT**

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr. ^a Cristiane Schmidt
Orientadora/Presidente

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística (PPGL) Universidade do
Estado de Mato Grosso (Unemat)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza
Convidado Interno/Avaliador

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística (PPGL) Universidade do
Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. ^a Dr. ^a Tânia Aparecida Martins
Convidada Externa/Avaliadora

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras (PPGL) Universidade
Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

APROVADA EM: _____/_____/_____.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, especialmente ao meu pai Feliciano Leite daSilva (*IN MEMORIAM*), por acreditar em meu potencial, onde algumas vezes nem eu mesma acreditei. Com amor a Maria Ambrósia da Silva, minha mãe, mulher virtuosa, inúmeras vezes através de sua força, me fez continuar.

Ao meu esposo Gilson Cassia que apoiou a continuidade dos meus estudos, sem muito entender, e por ser minha inspiração no cotidiano, em um ambiente tão peculiar, como o campo.

Aos meus filhos Phillipe, Georgianne e Eurico simplesmente maravilhosos, constantemente me auxiliaram e me incentivaram a alcançar meus objetivos, docilmente, aos netos amados Álvaro Antônio e Helena, que um dia possam amar os estudos e o conhecimento, assim como eu. A minhas irmãs Felícia e Filinda, parte de mim.

E a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que tudo pode e fortalece. Sem Ele seria impossível, à Nossa Mãezinha a Virgem Maria, Nossa Senhora das Graças, que nos deu proteção e saúde para elaborar e desenvolver esta pesquisa.

Aos chamados povos do campo; com quem convivo, nesta jornada de educadora e também àqueles com os quais não tive a oportunidade de conviver, para quem dedico a força de lutar e acreditar em seus direitos, acreditar em um projeto de campo e de sociedade que os acolha, resistindo contra imposições que roubem o que eles são. Que possam acreditar que vale a pena e que a Educação do Campo faz parte deste caminho; a esses produtores de alimentos, não apenas ao corpo, mas para a alma sedenta de paz.

Toda admiração e respeito à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristiane Schmidt, pela credibilidade, orientação, e inúmeras contribuições para o bem desenvolver deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística por suas valiosas aulas e contribuições no decorrer da minha formação, às queridas colegas de curso, Daniele Borges, Fabiana Lira, Yara Fernanda e Tania Tolotti, por dividir momentos de estudos, parceria e conhecimento juntas, com todo carinho, as quais deixam exemplo de garra e dedicação.

Todo meu respeito e agradecimento ao Dr. Alexandre Camargo, médico psiquiatra e ao querido psicólogo Marcos Fernandes, que cuidaram de mim, e de minha saúde mental, para que estivesse bem emocionalmente e psicologicamente ao desenvolver do trabalho.

Aos gestores, alunos, profissionais da Educação e professores da Escola Estadual “Santa Rosa” por acolherem-me, fazendo-me sentir em casa.

À banca examinadora, o aceite do convite, a disponibilidade, em especial as contribuições positivas a este trabalho.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, por incentivar e proporcionar

esta formação.

Por fim, minha eterna gratidão a Deus, por permitir que eu pudesse testemunhar todo o bem que Ele faz na vida daquele que crê.

RESUMO

O estudo desenvolvido teve, como objetivo principal, compreender como se dá a relação entre língua, fala e variação linguística no espaço escolar. A pesquisa faz, também, uma análise sobre o preconceito linguístico que ocorre por meio do processo de variação linguística do falar dos alunos que vivem e estudam no campo, em uma escola da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso. Para tanto, essa investigação fundamenta-se nas obras de autores que se inscrevem no âmbito da teoria sociolinguística, tais como William Labov (2008), Luis-Jean Calvet (2002), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), Magda Soares (2005), bem como Marcos Bagno (2007), os quais relacionam a língua com as questões de ensino de língua – sob a vertente conhecida como sociolinguística educacional. Entre os procedimentos metodológicos adotados à coleta de dados, constam entrevistas feitas com alunos do 2º e 3º Ano da etapa do Ensino Médio da Escola Estadual Santa Rosa, localizada na zona rural do município de São José dos Quatro Marcos-MT. Ao mesmo tempo, a pesquisa contou, ainda, com a participação de duas colaboradoras, professoras da disciplina de Língua Portuguesa, atuantes no contexto escolar *in voga* e pertencentes à comunidade onde se situa a escola do campo. A partir da discussão teórico-metodológica, bem como da coleta dos dados, mediante análise das entrevistas e o contato direto com os colaboradores deste estudo, alçamos pela descrição das variantes da comunidade escolar, frente ao processo de ensino em detrimento à norma culta do português brasileiro e, com efeito, como esse processo interfere potencialmente na formação do mesmo. Nesse movimento, observamos que a variação e a mudança linguística que se materializam no falar camponês da comunidade de fala em estudo vêm, com o passar dos anos, desaparecendo no âmbito escolar estudado. Torna-se pertinente que inclinemos um olhar cauteloso no que se refere à formação continuada dos docentes que atuam na escola, para que o ensino da língua possa ser trabalhado de maneira efetiva e com interdisciplinaridade, nos mais variados contextos de ensino, valorizando o falar oriundo dos indivíduos camponeses, preservando, tanto a identidade, quanto a cultura desse povo.

Palavras-chave: Falar Camponês. Sociolinguística Educacional. Preconceito linguístico. Variação e Mudança.

ABSTRACT

The study developed had, as its main objective, to understand how the relationship between language, speech and linguistic variation occurs in the school space. The research also analyzes the linguistic prejudice that occurs through the process of linguistic variation in the speech of students who live and study in the countryside, in a public school in the state of Mato Grosso. In order to do so, this research is based on the works of authors who are part of the sociolinguistic theory, such as William Labov (2008), Luis-Jean Calvet (2002), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), Magda Soares (2005), as well as Marcos Bagno (2007), who relate the language with the issues of language teaching - under the slope known as educational sociolinguistics. Among the methodological procedures adopted for data collection, there are interviews with 2nd and 3rd year high school students of the Santa Rosa State School, located in the rural area of São José dos Quatro Marcos-MT. At the same time, the research also counted on the participation of two collaborators, teachers of Portuguese Language, active in the school context in vogue and belonging to the community where the rural school is located. Based on the theoretical and methodological discussion, as well as on data collection through, the analysis of interviews and direct contact with the collaborators of this study, we describe the variants of the school community, facing the teaching process in detriment of the Brazilian Portuguese official norm and, in fact, how this process potentially interferes in the formation of the same. In this movement, we observe that the linguistic variation and change that materializes in the peasant speech of the speech community under study has, over the years, been disappearing in the school environment studied. It is pertinent that we incline a cautious look at the continuing education of teachers who work in the school, so that language teaching can be worked effectively and with interdisciplinarity in the most varied teaching contexts, valuing the peasant speech, preserving both the identity and the culture of these people.

Keywords: Speech peasant. Educational Sociolinguistics. Linguistic Prejudice. Variation and Change.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos estudantes.....	78
Gráfico 2 - Sexo dos estudantes	79
Gráfico 3 - Residência dos alunos.....	79
Gráfico 4 - Sofreu preconceito pelo modo de se expressar (falar)	80
Gráfico 5 - Idade que recorda ter sido vítima de preconceito	81
Gráfico 6 - Tipo de preconceito sofrido.....	82
Gráfico 7 - De que forma perceberam o preconceito sofrido.....	83
Gráfico 8 - Como reagiram ao preconceito.....	84
Gráfico 9 - Como se vê na sociedade atual por ser morador da Zona Rural.....	85
Gráfico 10 - Qual o sentimento em ter a identidade de sujeito do campo	85
Gráfico 11 - Identificação dos colaboradores da pesquisa	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas do Campo dos municípios de Mato Grosso	69
Figura 2 - Coordenadas: Localização da Escola3	70
Figura 3 - Registro do Projeto 'O campo que lê'	75
Figura 4 - Especificação do gráfico 4.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos Colaboradores	72
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO 1

A SOCIOLINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE ENSINO: PRESSUPOSTOS

TEÓRICOS.....	19
1.1 A Sociolinguística: olhar panorâmico.....	19
1.2 A sociolinguística educacional: “valorização da língua”.....	24
1.3 O ensino de língua materna na perspectiva da sociolinguística.....	29
1.4 Como é? Como se faz? Não existe receita pronta para o ensino	32

CAPÍTULO 2

LÍNGUA E CULTURA CAMPESINAS	35
2.1 População campesina: “esquecidos pelo poder público”	37
2.2 Educação campesina: traços de uma identidade em construção.....	43
2.3 Língua e variação: “falar bonito?”	51

CAPÍTULO 3

MARCAS DO PRECONCEITO LÍNGUISTICO EM UMA ESCOLA RURAL	56
3.1 Participação do profissional da educação na formação da aprendizagem..	56
3.2. Vencendo o preconceito através de novas gerações	60

CAPÍTULO 4

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	65
4.1 Procedimentos metodológicos	65
4.2 Estudo de caso: a escola no Estado de Mato Grosso	68
4.2.1 Autorização para execução da coleta de dados	71
4.2.2 Perfil dos entrevistados.....	72

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS.....	74
------------------------	----

5.1 O projeto piloto: 'O campo que	SUMÁRIO	74
5.2 Questionário alunos-colaboradores		78
5.3 As professoras-colaboradoras		86
5.3.1 Tópico: Ensino e variação linguísticos		86
5.3.2 Tópico: da variação linguística		90
CONSIDERAÇÕES FINAIS		95
REFERÊNCIAS		100
APÊNDICE A - Questionário (professora-colaboradora 1)		105
APÊNDICE B - Questionário (professora-colaboradora 2)		108
APÊNDICE C - Carta de apresentação da pesquisadora		111
ANEXO A - Parecer do conselho deliberativo		113
ANEXO B - Comprovante de envio do projeto ao CEP		114
ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP		115

INTRODUÇÃO

“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei” (Manoel de Barros, 1996)

O percurso de construção desta pesquisa de Dissertação de Mestrado foi concebido a partir das primeiras inquietações surgidas ao ingressar na função técnica em administração escolar, em uma escola pública do Estado de Mato Grosso, denominada “Santa Rosa” localizada em Comunidade Rural, no município de São José dos Quatro Marcos, no estado do Mato Grosso (MT).

As leituras e discussões feitas a respeito dessa temática surgiram no início de 2007, quando se deu início às observações relacionadas à linguagem e comunicação dos alunos/professores/profissionais da educação, inseridos e pertencentes ao meio campesino. Também, a partir de outros olhares teórico-metodológicos, que poderiam contribuir ao que tange a um possível preconceito linguístico relacionado à variação linguística dos membros da comunidade.

Para tanto, objetivamos de forma geral nesta pesquisa, compreender os efeitos dessa variação, juntamente como forma de preconceito que emerge dos discursos sobre educação campesina, sociocultural e linguagem, como se instauram na sociedade.

É fundamental que os alunos conheçam as particularidades do contexto no qual vivem, e que os saberes e tradições da vida no campo sejam valorizados e estejam presentes no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Os currículos e as ações pedagógicas devem contemplar a realidade por eles vividas, destacar o seu cotidiano, e não trazer o modo de vida urbano como padrão a ser seguido.

O motivo principal é para resgatar valores da educação do campo por meio de ações que priorizam a identidade do povo campesino. Dessa forma, abre-se a oportunidade para que os estudantes se conscientizem da importância, como cidadão participativo e necessário, na comunidade escolar onde está inserido, com a interação de alunos, docentes, profissionais da educação e os diferentes grupos sociais que estão ligados à escola.

Pretende-se ressaltar a importância da preservação da cultura, bem como da fala de um povo, elementos essenciais da prática pedagógica. O mais importante,

sem dúvida, é que os estudantes percebam a diversidade, assim preservando e valorizando sua identidade, trazendo resultados positivos em sua qualidade de vida, podendo alcançar outros contextos.

Este estudo volta-se ainda para o modo como a concepção sociolinguística variacionista está relacionada na organização de aprendizagem dentro do espaço escolar rural. Dessa forma, esta Dissertação de Mestrado inscreve-se na Área de Concentração 'Estudo de Processos Linguísticos', Linha de Pesquisa 'Estudo de Processos Variação e Mudança', do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística (PPGL/UNEMAT).

Além disso, a **Teoria Sociolinguística** não concebe a diversidade linguística como um problema, pelo contrário, já que toda a língua sofre um processo de mudança, interessa-nos, enquanto pesquisadores dessa área, o estudo das variações que permeiam o social, uma vez que a língua não é estagne e está a mudar de acordo com a necessidade de seus falantes. Falantes que se encontram em condições sociais e históricas distintas. Nesse ínterim, pensamos a língua como uma realidade dinâmica, naturalmente seguindo suas variações e mudanças ao longo do tempo.

Sendo assim, um campo profícuo de análise e compreensão, seja na comunidade de fala do indivíduo, seja no espaço escolar, como é o caso do nosso lócus de pesquisa. Assim sendo, quando nos aventuramos nas pesquisas a respeito da língua não estamos pensando nela no contexto das gramáticas, tampouco em dicionários, pois nosso objetivo não é verificar o que neles consta, mas sim, pensar além disso, fora da centralidade da norma padrão, pois nvestigamos língua e sociedade relacionadas e constitutivas (POSSENTI, 2012).

Com base nessas delineações iniciais, o estudo tem como **objetivo principal** compreender como se dá a relação de língua, fala e variação no espaço escolar, especificamente na Escola Estadual Santa Rosa, situada à comunidade Santa Rosa, pertencente ao município de São José dos Quatro Marcos-MT e, também, como essas questões perpassam o processo de ensino, atreladas às peculiaridades, tanto da comunidade escolar, quanto dos diversos contextos de fala dos indivíduos que compõem a comunidade da escola.

Além disso, a pesquisa a ser desenvolvida consta dos seguintes **objetivos específicos**:

- I. Compreender quais fatores são percebidos no processo de ensino-aprendizagem que podem caracterizar o preconceito linguístico frente à variedade linguística que a escola recebe;
- II. Analisar em que níveis as variações linguísticas dos entrevistados acarretam em preconceito linguístico e como isso os afetam em suas relações cotidianas;
- III. Identificar as ocorrências de variação linguística na fala da comunidade acadêmica (professores, apoio e técnicos administrativos e, principalmente, os alunos), e o contexto social, histórico e cultural dos alunos camponeses com vistas à compreensão acerca das variantes linguísticas da comunidade;
- IV. Instigar o senso crítico e de autoconsciência da relevância do reconhecimento de origens camponesas, bem como a valorização e importância do seu papel de ser pertencente a uma sociedade em movimento.

De forma geral, o estudo pretende valer-se da **observação participante**, visto que podemos proporcionar essa vivência, pois fazemos parte do corpo técnico da escola e a proximidade com o objeto de estudo pode ser efetivada, e, com efeito, colher dados ainda mais fiéis sobre a comunidade de fala, no que tange à percepção do preconceito linguístico no espaço escolar.

De forma pessoal, sou moradora da comunidade rural, tendo identidade e representação no espaço social camponês, não apenas como indivíduo menos prestigiado, mas aquele que representa e transforma o contexto onde está inserido mediante a linguagem, a educação ou como profissional.

Dessa forma, serão aplicados questionários, juntamente com entrevistas que possibilitarão colher as informações e dados relevantes às análises, bem como perceber, nas respostas ou narrativas colhidas, dados significativos, que servirão como peças-chave às posteriores análises e conclusões sobre o objeto em questão (TARALLO, 1985).

Nesse processo de estudo da língua em funcionamento, nos deparamos com o preconceito linguístico, uma vez que o modo de falar, característico de cada indivíduo, em determinados contextos, causa estranhamento por parte dos pretensos sujeitos “conhecedores da língua”, onde a língua padrão é relevante, neste

caso, a língua portuguesa, sobre as variantes ditas coloquiais, desprestigiadas.

Nesse movimento, propomos investigar esse processo de variação linguística no contexto escolar da escola do campo, ao passo que o ambiente escolar reúne indivíduos diversos culturalmente e socioeconomicamente, com particularidades linguísticas permeadas por inúmeros contextos e falares.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) entende que a escola:

[...] não se pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social [...] (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Compactuamos com a assertiva de que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas; ao contrário, precisa respeitar e ter sensibilização para com essa diversidade linguística e cultural. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa, como sendo a língua viva e em movimento, os mesmos não são distintos uma a outra. Segundo o professor, linguista e filólogo Marcos Bagno, o maior pesquisador deste campo no país, o conceito de preconceito linguístico pode ser classificado como todo juízo de valor negativo às variedades linguísticas de menor prestígio social.

Tomamos, como referência, os estudos de autores como Calvet (2002); William Labov (2008); Magda Soares (2005) Marcos Bagno (2004, 2007, 2015); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), entre outros dos Estudos Sociolinguísticos.

As motivações pela escolha da temática depreendem de questões de ordem pessoal e profissional. Embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, ainda se faz necessário um caminhar constante em aprendizagem, conhecimento e estudos que corroborem com a desmitificação de

ensino singular e precário.

Contudo, é importante destacar que existem docentes que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos. Embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do campo.

A partir dessa descrição, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

Na primeira seção a 'Introdução' da dissertação, constam tópicos que elencam a temática da pesquisa, objetivos gerais e específicos, bem como a **problematização** que instigou a elaboração deste trabalho, partindo dos seguintes questionamentos:

- (i) *Como a variação linguística do falar camponês é trabalhada na disciplina de língua portuguesa na escola do campo?*
- (ii) *Qual a formação ofertada aos profissionais da educação para que não ocorra preconceito em relação a essa variante?*

Com base nessas delimitações, a estrutura desta Dissertação compreende o capítulo primeiro, intitulado "A sociolinguística no contexto de ensino: pressupostos teóricos". Essa parte introdutória traz-nos um olhar panorâmico sobre os caminhos percorridos pela Sociolinguística, para que enfim fosse estabelecida como ciência, fazendo um elo entre língua e sociedade, o papel da sociolinguística no ensino de língua bem como a sua valorização, e ainda os desafios a serem superados.

O segundo capítulo se destina a tratar o processo que a Educação camponesa percorre para a construção de sua identidade, e quanto a população camponesa encontra desafios para se legitimar diante ao poder público. Aborda também as variações encontradas ao meio, muitas vezes considerada de menos prestígio.

Em 'Marcas de preconceito linguístico em uma escola rural' terceiro capítulo, enfatizamos a importância do Profissional da Educação frente ao processo ensino e aprendizagem, e como a nova geração de camponeses estão vencendo os desafios atuais que o preconceito linguístico estabelece.

Na sequência, em 'Pressupostos Metodológicos' quarto capítulo, constam os aspectos metodológicos que foram usados na coleta de dados. Houve uma descrição da Instituição na qual foi realizado o estudo - '*Locus da pesquisa*'- as observações

realizadas com base nas informações obtidas nas entrevistas e resposta de questionários, destacando o perfil dos colaboradores, que são os alunos da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

No quinto capítulo, intitulado “Discussão de Dados e análise”, apresentamos um projeto experimental ‘O Campo que lê’, que a princípio foi trabalhado com as turmas do Ensino Fundamental e Médio e posteriormente apenas com os alunos do Ensino Médio, que possuem maior período vivenciado em um espaço escolar rural.

Por fim, as ‘Considerações finais’ trazem um apanhado geral do que foi observado e descrito durante o trabalho e apontam as conclusões do objetivo esperado, seguido das referências e anexos. Foram anexados os modelos de instrumentos de dados e documentos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A SOCIOLINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE ENSINO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 A Sociolinguística: olhar panorâmico

Para que tenhamos conhecimento da evolução dos estudos, que resultam na constituição da Sociolinguística como sub área da Linguística, é indispensável que tracemos seu caminho teórico. Iniciamos pelo principal fato do fortalecimento da Linguística como ciência. A partir da publicação do livro póstumo “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand Saussure (1857-1913), em 1916, a Linguística passa a ter um caráter de ciência autônoma. A obra trata de fatores exclusivamente internos à língua, sintaxe e fonologia, ou seja, um sistema fechado que não permite analisar a língua em sua exterioridade, dessa forma, chamado de Estruturalismo.

Saussure inaugura e delimita seu objeto de estudo, estabelecendo seus princípios gerais e seu método de abordagem. Para Saussure, a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma. O livro ‘Curso de Linguística Geral’ veio moldar a ciência da linguagem no século XX. Saussure defendia que deveria existir uma ciência da linguagem autônoma que não fosse nem da sociologia, nem da psicologia, nem outra coisa qualquer.

Mas, para essa ideia se tornar concreta, além dessa ciência se definir com clareza, necessitava também dizer qual era seu objeto, que deve ser coletivo, não individual e precisa ser homogêneo. A partir desse conceito, divide o mundo da linguagem em língua e fala.

A grande preocupação de Saussure era tornar a linguística uma ciência, acreditava que algo está determinado. Sendo assim, a partir das observações Saussure começa a movimentar conforme a ‘música’, seguir conforme alguém mandava. Logo, encontrou um problema, dando início ao corte Saussureano. Para pensar com uma visão positivista, a subjetividade é deixada de lado, e a gramática histórica vai mostrando seus procedimentos.

Considerando a visão da ruptura, precisamos entender as razões das

exclusões, Saussure entendia que era preciso mudar o foco, mudar a forma de ver o objeto. Questiona-se como posso aprender o comportamento de determinado objeto se ele fica a todo tempo mudando? Assim resultou, o corte Saussureano, este que foi necessário para observar o objeto de uma nova forma. A língua enquanto objeto de estudo não está pronta para ser estudada e observada, ela é complexa. O linguista deve definir a partir de que ponto de vista vai estudar a linguagem, que é complexa e heteróclita.

Esses pensamentos deram início às dicotomias: (SAUSSURE, 1916)

1ª dicotomia: discorria sobre a diferença entre a visão diacrônica e sincrônica, Saussure queria estabelecer um objeto fixo. Para ele o que importa é a função interna, a diferença de um elemento em relação ao outro, sem o conteúdo. Percebe a abrangência do objeto de linguagem, então vê a necessidade do corte.

2ª dicotomia: língua e fala, a língua é uma construção coletiva um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado, como produto social, na mente de cada falante de uma comunidade, não possui variações. Já a fala, para Saussure, é um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses, não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise científica.

3ª dicotomia: significante e significado, o signo linguístico constitui-se numa combinação de significante e significado, como se fossem dois lados de uma moeda, o significante do signo linguístico é uma "imagem acústica" (cadeia de sons). Consiste no plano da forma, o significado é o conceito, reside no plano do conteúdo, conjuntamente, o significante e o significado formam o signo.

4ª dicotomia: sintagma e paradigma, sintagma "a combinação de formas mínimas numa unidade linguística superior", que surge a partir da linearidade do signo. Já o paradigma é um "banco de reservas" da língua, fazendo com que, suas unidades se oponham, pois, uma exclui a outra.

Partindo desse viés, Saussure observa o sincrônico para verificar o que é comum entre eles, de que modo cada sociedade linguística organiza esses elementos. Entende-se que o recorte foi feito para uma "adequação" na verdade do momento. Quando falamos em língua devemos pensar na manifestação concreta de uma capacidade universal humana abstrata que se manifesta através das línguas naturais.

Com as discussões dadas até o momento percebemos as dificuldades existentes antes da Linguística se tornar ciência, percebemos a importância das

observações minuciosas dos pesquisadores e ainda a importância do corte Saussureano para a linguística.

A sociolinguística como ciência surgiu nos finais dos anos cinquenta com o trabalho de Marcel Cohen, *Pour une sociologie du langage* (1956), tendo-se alargado a Itália, com os trabalhos de Tullio Mauro (1963), e aos Estados Unidos, com as pesquisas empíricas de W. Labov (1966) e de M. Halliday (1971).

O estudo da sociedade é realizado através de vários pontos de vista. Um dos possíveis é a sociolinguística, que analisa o uso da língua a partir do ponto de vista social como um meio de comunicação essencial. A linguagem é fundamental do ponto de vista humano até o ponto de uma pessoa não se comunicar apenas através de palavras, mas também através da comunicação não verbal. A sociolinguística estuda os fatores da língua e expressa outro tipo de fator social como plano econômico, a posição social que ocupa uma pessoa, o gênero, o nível educativo, os valores recebidos pelos pais, o status, a profissão que exerce, entre outros.

Surgindo como ciência para romper paradigmas, desconstruir conceitos e derrubar preconceitos em relação aos fenômenos linguísticos, a Sociolinguística nos é apresentada como conforto que conduz ao alívio. Podemos dizer que essa ciência amplia os horizontes da comunicação e nos convida a conhecer as várias formas de variações da fala, levando em consideração o ambiente e a cultura de uma sociedade ou dos integrantes dela.

A Teoria Sociolinguística prima pelo estudo da relação da língua em funcionamento, ou seja, a relação entre linguagem e sociedade. A ela está incumbida o exercício de evidenciar que a língua(gem) é um reflexo de processos/estruturas sociais que estão em funcionamento. Desse modo, compreendemos que a língua é pensada como sendo heterogênea, e, por isso, está em constante mudança, transformando-se, variando-se, adequando-se, sempre em relação com o social (CAMPELO; MACEDO-KARIM, 2019).

Por isso, pensamos que seria estranho considerar a língua estagne, conforme postula Bagno (2007), pois:

[...] a variação e a mudança linguísticas é que são o 'estado natural' das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época,

heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas! (BAGNO, 2007, p. 37).

William Labov é um linguista estadunidense, amplamente considerado o fundador da sociolinguística variacionista. Labov foi descrito como "uma figura fortemente original e influente que criou grande parte da metodologia" de sociolinguística, conhecido como o principal nome da Sociolinguística Variacionista, propõe fundamentalmente, em sua abordagem, a presença do componente social na análise linguística. Podemos observar um rompimento com a relação saussuriana entre estrutura e sincronia, e, do outro lado, separadamente, história evolutiva e diacronia, já que, como objeto de estudo, a sociolinguística tem a estrutura e evolução da língua em contato com o social, o que acaba por aproximar a sincronia e diacronia às noções sobre o funcionamento e estrutura de uma língua.

É, nesse sentido, assumido pela Sociolinguística como Teoria Linguística adotada no presente estudo, que há uma marcada correlação entre os fatores externos à língua e seus mecanismos internos. Isso vale ao âmbito "micro", isto é, que tangencia o nosso nível de contato e identificação com os grupos com que interagimos no dia a dia, em suma, nos processos que permeiam as relações contemporâneas, como também vale à esfera "macro", que se relaciona à sociedade, de uma forma geral.

Tarallo (1999, p. 5-6) sugere a ideia de caos linguístico dentro de uma sociedade, é nesse caos que a língua acontece, e nós, aos enfrentarmos esse desafio analisamos, processamos e sistematizamos o universo aparentemente caótico da língua falada da qual participamos que é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. Ele ainda nos motiva a analisar e aprender a sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala e reitera:

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. E variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras dese 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, 1999. p. 7).

No ambiente formal de ensino podemos identificar várias formas de falar dos educandos, em que cada um possui sua maneira única de se comunicar dentro de

um determinado grupo. Assim, é possível constatar que os estudantes se dirigem aos professores de um modo distinto ao que se referem entre seus pares e ficam livres para conversar com o mínimo ou nenhum grau de monitoramento.

Segundo LABOV, a teoria da deficiência linguística parte da ideia preconceituosa e falsamente científica segundo a qual podem existir variedades linguísticas melhores que outras. Para ele os estudos de Antropologia e Linguística mostram que todas as culturas e todas as línguas são igualmente válidas, sendo inaceitável se falar em culturas ou línguas superiores. O mesmo vale para as variedades de uma mesma língua usadas em uma mesma sociedade, como o nosso Português padrão e o Português popular. Um não é melhor do que o outro, já que os dois são adequados ao meio em que se utilizam. A linguagem das classes desfavorecidas é diferente, e não deficitária, em relação à linguagem padrão, usada pelas classes dominantes (SAMPAIO, 2009, p. 3).

Assim, no entendimento dessa teoria, a língua opera com elementos dicotômicos, como a homogeneidade e a diversidade; a estaticidade e o dinamismo; a regularidade e a variação, ou seja, “todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas” (MOLLICA, 2003, p. 9).

Nesse sentido, Lucchesi destaca que:

Portanto, não foi apenas com a concepção de língua como sistema heterogêneo que a sociolinguística promoveu a sua ruptura epistemológica com o estruturalismo, foi preciso que esse modelo produzisse todo um aparato metodológico que se articulasse com essa concepção de língua. É com esse arcabouço teórico-metodológico que a sociolinguística vai, a partir da década de 1960, reorientar em grande parte da pesquisa linguística, colocando-se como modelo alternativo na disputa pela hegemonia do seio da ciência da linguagem (LUCCHESI, 2004, p. 203-204).

Na cognição de Schmidt (2017) a origem da Sociolinguística, ao conceber a língua a partir de uma perspectiva social, reconhece que todo sistema linguístico tem uma estrutura e normas, que:

requerem a compreensão e a aceitação, uma vez que são necessárias para qualquer sistema linguístico. O que, no entanto, os estudos sociolinguísticos enfatizam é, justamente, a conciliação das regras com o uso social (SCHMIDT, 2017, p. 75).

A descrição do funcionamento de uma língua requer o entendimento dos elementos linguísticos, no caso a estrutura, o sistema e suas regularidades – a homogeneidade linguística relacionada aos extralinguísticos, quer sejam, os usos sociais e suas variações - a heterogeneidade linguística.

A propriedade linguística que se faz objeto aos estudos sociolinguísticos é a variação linguística. É o fato de os falantes não falarem, todos, do mesmo modo. Atualmente, soa como uma obviedade que a variação (e mudança) linguística fulgure entre as bases do programa de investigações linguísticas. No último século, no entanto, as referências mais destacadas desconsideravam a necessidade, ou, ainda, a possibilidade desse tipo de estudo, à compreensão do funcionamento da língua (COELHO *et al.*, 2012).

1.2 A sociolinguística educacional: “valorização da língua”

É importante enfatizar a diferença entre a língua em sua modalidade falada e sua modalidade escrita. É comum ouvirmos que o falante escreve como fala, mas não é um fato. Talvez, isso ocorra nas primeiras fases de desenvolvimento, em que a criança tem contato com as letras, sílabas, acentuações e afins. Escrever, contudo, difere do falar.

A língua carrega, consigo, parte da materialidade histórica de onde está inserida. No contexto brasileiro, de modo mais específico, observamos a miscelânea de falares interseccionados étnica e socialmente.

Sociolinguística Educacional, vertente da Linguística que nos remete ao estudo de todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente no ensino da língua materna (BORTONI- RICARDO, 2005). Analisada, por esse viés percebemos que a Sociolinguística aqui tratada não se limita apenas no âmbito variacionista ou dialetal, mas aprofunda na relação marcada pelo sujeito e seu contato com a sua língua, assim sendo, algo que não pode ser distinguido entre individual ou coletivo.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005), Sociolinguística Educacional engloba “de forma um pouco genérica todas as propostas e pesquisas

sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional principalmente na área do ensino de “Língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

De acordo com Bagno (2015), é relevante pensar esse aspecto, considerando que a história afeta a cada um desses cantos do país de forma distinta. Podemos pensar, ainda, em enfatizar a predominância de determinados grupos sociais em diferentes partes do país, que exercem, proporcionalmente, influência sobre a língua local.

O propósito da Sociolinguística Educacional é levar para sala de aula discussões sobre as variações linguísticas, para que alunos consigam diferenciar os dialetos e ainda compreender que essas diferenças são normais, necessitam apenas ser utilizada no momento e ambiente adequado, a partir do contexto que o leitor/escritor, falante/interlocutor se encontra, sendo assim o conceito de ‘certo/errado’ fora substituído por ‘adequado/inadequado’, desta forma permite o aluno aumentar seu repertório linguístico.

Ainda, para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 220), a Sociolinguística Educacional busca respostas para questionamentos educacionais dentro da própria escola. “Com isso, essa vertente da Sociolinguística, envolve-se em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, [...]. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo”.

Ao analisarmos o termo Sociolinguística Educacional é necessário observar que ele excede o conceito de variação dada por ele mesmo, levando em consideração o significado que docentes e discentes atribuem ao ato de fala.

Se, por um lado, o português falado na região Sul fora influenciado fortemente pelos imigrantes europeus do período pós-escravidão, o português falado na região do Centro-Oeste é fortemente influenciado pelas línguas indígenas, africanas, e, na região fronteira, pelo castelhano.

Quando levado para a sala de aula, um professor em posse dessas informações, conseguirá levar em consideração a heterogeneidade que os discentes e seus falares possuem. Todavia, mesmo que a ênfase na Sociolinguística exista há alguns anos no meio acadêmico, isso ainda não influenciou totalmente o ambiente escolar.

Para Calvet (2002), o objeto de investigação da Sociolinguística é a língua e sua relação com a sociedade, mesmo que a posição dominante consiste em manter

como duas entidades distintas. Ao seu ver não são ciências separadas, visto que o objeto é o único, especificamente, o objeto de estudo da Sociolinguística não é apenas a língua, mas a comunidade sob o aspecto linguístico, visto estarem indissoluvelmente entrelaçadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra.

Monitorar-se é escolher a fala que se adequa a melhor situação, por exemplo, quando estamos com os amigos utilizamos a linguagem informal, pois ela é uma forma mais descontraída de quando estamos no ambiente de trabalho, no espaço escolar, entre outros.

Isso também é perceptível no contexto do trabalho, em que de acordo com a profissão, percebe-se os usos linguísticos distintos associados aos fatores socioeconômicos e culturais, como por exemplo, falantes que possuem um nível de renda maior e não falam da mesma maneira que pessoas de nível de renda inferior ou vice-versa.

Desse modo, a língua é um sistema que nunca está completo, está sempre se renovando, se reestruturando, oferecendo aos seus falantes tudo o que é necessário para que ocorra a interação social e cultural. Os diferentes modos de falares são diretamente ligados a fatores sociais como o lugar de origem, a idade, a classe social, o sexo, o nível de escolaridade, entre outros.

Com base nesse contexto, cabe destacar a vertente chamada de Sociolinguística Educacional, inaugurada pela pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), a qual vem ganhando cada vez mais relevância nos estudos que tendem a relacionar a linguagem e ensino. Em parte, isso decorre, sobretudo, do resultado das pesquisas que buscaram compor um retrato da realidade linguística brasileira, dando destaque à descrição do Português Brasileiro.

Mediante a divulgação dos resultados desses estudos, tem-se como finalidade adaptar tais conhecimentos no contexto de ensino, especificamente, subjazem às práticas pedagógicas e à educação linguística. Portanto, a Sociolinguística Educacional vem sendo entendida como uma subárea da Sociolinguística que veio para “denominar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Da mesma forma, temos em Cyranka (2016) que a educação linguística alega que:

A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as

salas 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. Desse modo, o conceito de 'certo/errado' em linguagem é substituído pelo de 'adequado/inadequado', o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre seu conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa (CYRANKA, 2016, p. 169).

Ainda no entendimento dessa pesquisadora, para que essa pedagogia da variação linguística seja possível na realidade escolar, convém que os professores, principalmente:

[...] conheçam seu aluno, saibam a que comunidade de fala ele pertence, que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento têm vivenciado. Tudo isso significa ter em mãos dados etnográficos que possam iluminar o caminho a ser percorrido (CYRANKA, 2015, p. 35).

Tarallo (1999, p. 5-6) sugere a ideia de caos linguístico dentro de uma sociedade, é nesse caos que a língua acontece, e nós ao enfrentarmos esse desafio analisamos e sistematizamos o universo aparentemente caótico da língua falada da qual participamos que é, a um só tempo, heterogênea e diversificada.

Ele ainda nos motiva a analisar e aprender a sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala e diz-nos:

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. E 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, 1999. p. 7).

No ambiente formal de ensino podemos identificar várias formas de falar dos alunos, em que cada um possui sua maneira única de se comunicar dentro de um determinado grupo. Assim, é possível constatar que os estudantes se dirigem aos professores de um modo distinto ao que se referem entre seus pares e ficam livres para conversar com o mínimo ou nenhum grau de monitoramento.

Segundo LABOV, a teoria da deficiência linguística parte da ideia preconceituosa e falsamente científica segundo a qual podem existir variedades linguísticas melhores que outras. Para ele os estudos de Antropologia e Linguística mostram que todas as culturas e todas as línguas são igualmente válidas, sendo inaceitável se falar em culturas ou línguas superiores. O mesmo vale para as variedades de uma mesma língua usadas em uma mesma sociedade, como o nosso Português padrão e o Português popular. Um não é melhor do que o outro, já que os dois são adequados ao meio em que se utilizam. A linguagem das classes desfavorecidas é diferente, e não deficitária, em relação à linguagem padrão, usada pelas classes dominantes (SAMPAIO, 2009, p. 3).

Quando Bortoni-Ricardo (2005) afirma que o falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações, notamos esse comportamento nos estudantes ao se dirigirem aos colegas e aos professores ou funcionários da instituição de ensino.

De acordo com Schmidt (2017), o aluno precisa fazer exercício de linguagem considerando o caráter social da língua, precisamente, o uso social da língua como fator de interação entre falantes. Logo, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra, pois sua língua está intimamente ligada à sua cultura.

O conceito de abordagem intercultural surge a partir dos pilares da relação entre língua e cultura na interação e vem ganhando força no contexto contemporâneo, marcado pela globalização, pela rápida troca de informações, pelo intercâmbio cultural e pela mobilidade social (SCHMIDT, 2017, p. 97)¹.

Segundo Berutto (1979, p. 133), a língua reflete a organização sociocultural e as condições linguísticas de um país. O autor afirma que dispomos de um índice de interpretação e valoração dos fatos sociais e também históricos, devido ao comportamento linguístico que se desenvolve, com ampla margem, pouco sujeito a controle. No entanto, é perfeitamente observável, ou seja, o lado linguístico do uso pode ser investigado com um refinamento e um rigor indiscutível pela precisão metodológica da Sociolinguística.

¹ Em sua tese de doutorado, Schmidt (2017) trouxe contribuições a respeito do ensino de línguas estrangeiras que, ao ser redimensionado para a língua materna, nos mostra que língua e sociedade andam lado a lado nos aspectos culturais e empíricos, resultando para um ensino-aprendizado entre professor e aluno com qualidade e respeito.

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar (BAGNO, 2005, p.124).

É dentro dessa perspectiva que visamos, buscar apresentar alguns aspectos linguísticos da comunidade escolar “Santa Rosa” e relacionando-os com a teoria da Sociolinguística, mais precisamente, da Sociolinguística Educacional, no que diz respeito à variação e mudança linguísticas e alguns pressupostos gramaticais, bem como de que maneira ocorre o preconceito linguístico.

Ressalta-se que os dados a serem coletados representam uma pequena amostragem e ainda não foram devidamente aprofundados, mas servem como porta de entrada para uma investigação linguística dentro de uma comunidade de fala que está localizada no campo.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social [...]. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

De acordo com a autora, o aluno não chega a escola uma ‘tábula rasa’, e isso deve ser considerado, pois, logo traz todo um contexto de vida, nesse caso os educadores deveriam fazer uma comparação da língua padrão, com a língua informal do camponês, situando o aluno e o alertando para os fenômenos de variação e da mudança.

1.3 O ensino de língua materna na perspectiva da sociolinguística

Os professores que têm como principal tarefa iniciar, avançar ou consolidar

o ensino é um desafio. Cobranças por melhora dos resultados aferidos pelas avaliações externas cujo foco é o nível de aprendizagem das crianças; ansiedade ou descaso por parte da família dos alunos, inúmeras vezes o meio de transporte precário, onde os profissionais possam se deslocar da área urbana onde residem, para a comunidades rural, onde está localizada a escola, principalmente a falta de preparo, formação continuada (professores) para tal tarefa, são alguns dentre outros fatores desse desafio.

A perspectiva da Sociolinguística nos propõe que o ensino da língua deveria ocorrer de modo que os professores, graduandos em letras obtivessem uma formação acadêmica, da real condição de ensinar a língua (português-brasileiro) e como isso ocorre sendo heterogênea, e em constante movimento e mudança, onde se apresenta como um mecanismo que possui diversos componentes diferentes uns dos outros que coexistem e são utilizados por todos nós durante nossas interações diárias. É importante destacar que o poder da língua nos proporciona novos horizontes, cidadãos capazes de articular e se reconhecer como indivíduo pertencente a uma sociedade, como nos confere:

Nós, os da área da Educação, estamos permanentemente diante de um apelo para a compreensão, acompanhado de um apelo para a ação. [...] tenho me atribuído a pesquisa e a ação no campo do ensino da língua materna – da alfabetização e do letramento, da leitura e da escrita, da formação de leitores e da formação de professores; [...] (propiciar) o domínio da língua às crianças e aos jovens que estão nas escolas públicas, aqueles que não são *herdeiros*, como bem qualifica Bourdieu, inserir no mundo da escrita os que, ao contrário dos *herdeiros*, têm de enfrentar obstáculos sociais, econômicos, culturais que se sustentam quase sempre pelo poder da língua e só podem ser enfrentados com o poder da língua (SOARES, 2015, s/p).

Dessa forma, o professor poderá oferecer um ensino produtivo objetivando ensinar novas variedades linguísticas, ou seja, auxiliando o aluno a aumentar o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente e nas diversas situações de interação verbal e social por onde ele passe e ainda este tipo de ensino não objetiva a substituir padrões linguísticos que o aluno já obtém, mas sim dar-lhe a real importância.

Em posse dessas informações, o professor conseguirá levar em consideração a heterogeneidade que os discentes e seus falares possuem,

especificamente no meio rural. Contudo, mesmo quae a Sociolinguística exista há alguns anos no meio acadêmico, isso ainda não influenciou totalmente o ambiente escolar.

É que a língua é a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem, isto é, da faculdade humana de simbolizar. Sendo assim, é pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói sua relação com a natureza e como os outros homens. A linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular, logo língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra (BENVENISTE, 1963, p. 27).

Essa noção da extensa variedade que nossa língua nos oferece é o primeiro passo para que preconceitos e juízos de valor a respeito, deixem de acontecer, principalmente, no que tange à língua caipira, propriamente dita.

Segundo Bagno (2013), essa perspectiva de adição de práticas linguísticas consideradas não-formais no vocabulário comum (“informal”, “coloquial”, “popular” entre outras) acarretaria em uma mudança estrutural no ensino de línguas, pelo menos no ocidente. Ele relembra que existe uma tradição de rotular, toda aquela forma de se expressar não condizente com a normalizada (língua correta), de errada.

Em consonância com essa afirmação, podemos observar que no ensino de língua portuguesa em escola do campo, se torna ainda mais “pesado negativamente”, pois a busca de práticas linguísticas voltadas para a cultura camponesa vem cada vez mais desafiadora, pois a noção de erro nada tem de linguístico.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2000) são essas diferenças que devem ser analisadas e, conseqüentemente, dentro do próprio sistema, pois dentro do mercado linguístico, diferença também é vista como deficiência. É por isso que a escola deve ensinar aos alunos essas variantes que são de prestígio, para justamente enriquecer seu repertório linguístico, de modo que eles possam ter acesso maiores a recursos que possam adquirir uma competência comunicativa mais ampla e diversificada.

De acordo com as sustentações de Bortoni-Ricardo (2005), o espaço de ensino, ou seja, as escolas, tanto públicas, quanto privadas, não podem ignorar as diferenças sociolinguísticas que se materializam em sala de aula, pois os indivíduos e suas marcas linguísticas não podem ser separados de tal forma que apenas uma

norma linguística seja posta enquanto prestigiada e, as demais, colocadas à margem por quaisquer fatores sociais, linguísticos e/ou extralinguísticos (BORTONI-RICARDO, 2005). É por meio dos professores que os alunos alcançarão a consciência de que existem diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, mas de um modo diferente, de indivíduo para indivíduo.

Certamente, isso se constitui num desafio constante de ensino, já que cabe ao professor suprir a necessidade de cada aluno, em cada contexto que vive, afinal os alunos de escolas do campo vivem em realidades distantes, não ajustadas, com os que frequentam escolas urbanas, aqueles que são considerados de classes privilegiadas.

Destacamos, finalmente, que a sistema educacional deveria ter como um dos princípios norteadores a formação dos docentes para educação do campo, e pensar como realmente se articula essa vivência que o aluno tem, sem tirá-lo do ambiente, mantendo a memória e a identidade de um povo forte e resistente.

1.4 Como é? Como se faz? Não existe receita pronta para o ensino

A função da escola no ensino da Língua Portuguesa é ampliar o conhecimento em todos os aspectos na linguagem, na variação linguística existente, mostrando a extensão que é esse assunto, mas sempre em parceria com a gramática, pois a mesma é parte indissociável do ensino, no que se refere à linguagem.

Sobre esse conceito Faraco nos traz suas contribuições:

Se, como resultado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa (FARACO, 2007, p. 35).

Ao decorrer dos anos, trabalhando como educadores, conhecemos várias estratégias para o ensino, umas utilizadas, outras não, talvez uma de maior relevância que a outra, a cada caminho percorrido uma descoberta, um desvio.

Assim, nesta experiência a ideia foi se aprofundar no contexto campesino.

Segundo Bondía (2002), o sujeito da experiência é aquele que é passivo, no sentido de estar disponível, aberto ao conhecimento.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar e chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDÍA, 2002, p. 24).

Ademais, enquanto profissionais da educação nos cabe repensar nosso papel diante a escola, sobre a pesquisa e a prática, o que realmente estamos dispostos a realizar, em nosso trabalho, em nossa função como educadores, para que essas mudanças aconteçam.

Ao mesmo tempo, refletimos acerca das disponibilidades e de quais tentativas dispomos até o ponto de reaprender e concretizar. Em sua singularidade, cada professor pode e deve fazer pequenas tentativas para que o ensino deixe de ser metodicamente estipulado, ou entrelaçado a teorias, criando novas formas de pensar e novas formas de agir, possibilitando a criação de novos pensamentos e valores.

Vivenciando, junto aos sujeitos e sua vida social, questões relativas à linguagem e, para além disso, como isso poderia ser trabalhado na sala de aula, quais capacidades seriam interessantes para a formação dos alunos camponeses numa aula de Língua Portuguesa? Como as aulas de português poderiam contribuir no trabalho, no cotidiano e de qual maneira esses educandos poderiam participar e contribuir ativamente?

Constituídos pela Sociolinguística Educacional de uma maneira segura que os alunos identifiquem suas próprias variantes, auxiliando-os à adequação de sua linguagem em cada situação. Assim, de certa forma, é no espaço escolar que o aluno passa a observar essas variações, começando a ter contato com essas diferentes formas de expressão, sendo este um espaço oportuno para promover respeito e aprovação.

Conscientes de que a forma pronta e acabada de ensinar a língua não se oferece, como fórmula, tal como ela é heterogênea e em constante movimento,

temos que nos reinventar, nos construir e fazer acontecer, entre erros e acertos.

CAPÍTULO 2

LÍNGUA E CULTURA CAMPESINAS

A cultura campesina é parte constituinte da história brasileira, pois desde os primórdios da colonização, os trabalhadores do campo buscavam acesso à terra e às diversas maneiras de subsistir por meio dela. Ao engendrar esse viés cultural, é possível perceber que as nuances que permeiam essa população são fortes e resistem através do tempo, não apenas na constituição de costumes, identidades e solidificação de atividades campesinas, mas também em processos de luta e resistência que acompanham a historiografia dessa população, que devido às suas especificidades, pode ser considerada inferior.

Bem se sabe que analisando as práticas sociais do sujeito pode-se compreender melhor o espaço em que vive. O indivíduo se representa no espaço com informações recebidas que vão limitar sua consciência possível com base numa consciência real, explica Goodman (1972) numa competente análise sobre a “importância do conceito de consciência possível para a comunicação”. Também é pela comunicação/linguagem que se dá a conhecer a consciência possível e real dos sujeitos, seus sentimentos, suas aflições e seus sonhos.

Da mesma forma vê-se expressa as impossibilidades, os medos, os fracassos, as resistências e existências como sentimentos, sensações e atitudes ligadas ao modo de vida marcados no tempo e no espaço. No campo esses sentimentos estão postos e vividos numa contingência que não cabe muita simulação. A vida dura que se faz ser vista e ouvida à luz do dia e nas intempéries noturnas dão o tom da realidade experimentada por muitos que fazem da lida no campo seu modo e meio de vida. Mesmo nessa realidade nota-se o sentimento de pertencimento como elemento importante que identifica o camponês (ou caipira); nesse caso nem mesmo a pobreza, dificuldades e conflitos fazem com que o sujeito perca sua afeição e pertença com o lugar.

Com a vida no campo as mãos calejadas simbolizam a marca da r-existência dos povos do campo, das águas e das florestas pelo trabalho na agricultura, na pesca, nas práticas do extrativismo, entre outras ações que representam o processo de enraizamento cultural em sua trajetória de vida, visto que no campo as disputas

territoriais e por projetos de sociedade apresentam, por um lado a partir da década de 1990 as lógicas dos modelos desenvolvimentistas, os quais segregaram o trabalhador do campo devido à intensa expansão degradante do agronegócio, objetivando desterritorializar os camponeses para beneficiar as grandes empresas e ampliar a produção da monocultura que é exportada em commodities (FERNANDES, 2005).

A agricultura familiar camponesa é responsável pela maior parte da produção de alimentos no país e boa parte desta produção é realizada pelo método orgânico e agroecológico.

Por outro lado, o setor do agronegócio, grande produtor postula outro modelo excludente e degradante, e o Estado contribui para essa realidade por atender, prioritariamente, os interesses do capital. Para reverter essa realidade, uma das alternativas é a reforma agrária coerente e justa, sem interesses políticos. Porém, isso somente seria possível, caso houvesse a libertação das amarras do capital, oportunizando mais qualidade de vida e justiça.

Ademais, ser e pertencer ao campo é diferente do que estar no campo. São modos verbais que denotam bem essa diferença! O primeiro, no sentido de fazer parte, num continuum do cotidiano rural e o segundo, numa condição pré-determinada e/ou almejada pela sua finitude (ex.: trabalhos temporários- boias-frias - do campo em épocas de plantio, colheita e/ou pequenos agricultores sem recursos para 'tocar' sua roça, entre outros). Nesse contexto, muitas vezes, traduz-se as motivações que, não raro, levam os camponeses (do primeiro grupo) a se manterem sendo e pertencendo ao campo, mesmo em meio aos revezes e desafios que se descortinam na realidade das comunidades tradicionais rurais.

Nessa direção, este capítulo divide-se em três seções, as quais se interligam à medida em que explicam a população campesina no Brasil e as dificuldades enfrentadas por elas em uma espécie de linha do tempo, passando pela educação como forma de construção identitária, desaguando no terceiro tópico, em que se trata do falar camponês sob à égide da variação linguística.

Para tanto, na subseção a seguir, apresenta-se a população camponesa enquanto símbolo de luta e resistência em meio a muitos conflitos históricos, políticos e sociais, que os fazem serem vistos, por muitas vezes, como uma população marginalizada que têm suas demandas negligenciadas em detrimento das demandas da população urbana. Ressalta-se que não se trata de estabelecer uma

briga de foices entre população rural e população não rural, mas sim de evidenciar as realidades do povo camponês brasileiro que culmina em problemáticas que afetam aspectos importantes da vida em sociedade.

2.1 População camponesa: “esquecidos pelo poder público”

A historiografia dos movimentos camponeses no Brasil, evidencia um contínuo de luta e resistência desde sua gênese, uma vez que essa população teve que resistir para ter acesso às suas terras. Hodiernamente, os movimentos camponeses apresentam destaque na busca por reivindicações, mas ainda assim, há muitas problemáticas que, de certo modo, pode-se dizer que estão historicamente engendradas em todo o percurso existencial dessa população.

Diante dessa premissa, Araújo (2010, p. 204) informa que “[...] O hiato entre o Brasil urbano e a grande maioria dos Territórios rurais é uma herança do processo de desenvolvimento herdado”. A esse respeito, volta-se para o Brasil-Colônia a fim de vislumbrar o processo histórico que desencadeou a realidade que se instaura nas comunidades camponesas contemporâneas.

O campo é uma realidade que se apresenta atrelada ao espaço rural, mas em sua análise é preciso levar em consideração que esse espaço por si só não se define, necessita de outros modos de relações. Nesse sentido, Wanderley (2013) aponta que “[...] ao considerar, especificamente, os territórios rurais, uma preocupação se impõe: a necessidade de integração entre si e aos polos urbanos locais e regionais (pequenas e médias cidades)” (WANDERLEY, 2013, p. 118).

Ao pensar em colonização, muitos temas importantes da história são desvelados, dentre os quais se destaca a tensão que permeava a relação senhores e pessoas escravizadas. No entanto, Silva (1980) declara que nem só de pessoas escravizadas e senhores a colônia era composta, havendo uma população livre que se valia de formas lícitas para sobreviver, como: mendicância ou indigência, alianças com senhores poderosos e até ocupar pequenos pedaços de terra para cultivar e retirar o seu sustento.

Diante disso, há uma série de desdobramentos na história da colonização que mostra a importância dos agricultores para o sustento da colônia, que, como

salientam Linhares e Silva (1981), possuía um forte caráter rural, cuja dinâmica pautava-se na disparidade entre ricos e pobres, em outras palavras, havia alimentos para ricos e alimentos para pobres, e quem fornecia essas formas de subsistência, eram os agricultores. Disso decorre a necessidade de vislumbrar, não só a existência dos camponeses, como sua importância dentro da dinâmica que ali se instituía.

Concernente ao que foi exposto, Coelho (2009, p. 4) pondera que:

Do ponto de vista da historiografia brasileira, apesar de seu desenvolvimento nas últimas décadas, a história dos pequenos proprietários rurais livres é por vezes marginalizada, não obstante o fato de surgidos à margem da economia escravista, terem crescido em importância juntamente com ela.

Como se pôde perceber nas discussões acima, essa marginalização que ronda a população camponesa até os dias atuais, é uma herança herdada desde a colonização. A fim de exemplificar essa realidade, Hardmann e Leonard (1982), em seus estudos sobre a questão agrária no Brasil do século XIX, pontuam que os pequenos agricultores foram oprimidos e espoliados historicamente, além de esquecidos pelos pesquisadores, mesmo que tenham sido responsáveis por uma grande parte da produção de alimentos da colônia.

Embora a coroa portuguesa tenha trazido um modelo medieval de agricultura rural, Zarth (2009), coaduna que ainda que tenha tido como modelo as formas camponesas europeias medievais, o campesinato é visto como um resíduo no Brasil, uma vez que não se reconhece a sua presença histórica na constituição do país.

Diante dessas ponderações acerca da gênese do campesinato no Brasil no século XIX, o que se seguiu não foi muito animador e, atualmente, pode-se inferir que:

[...] esses territórios são frágeis e concentram pobreza, pois foram abandonados no século XX, quando o Brasil privilegiou investimentos nos grandes centros urbanos, na ânsia de se tornar potência industrial no âmbito mundial. (ARAÚJO, 2010, p. 204).

A concepção elencada por Araújo (2010) vista na citação acima, traz uma certa resposta à realidade que perpassa a população camponesa até hoje: a disparidade de privilégios que os centros urbanos possuem em detrimento da população do campo. Ao lançar mão desse entendimento, joga-se por terra o

pensamento de que as barreiras geográficas eram o único empecilho para que a população campestre fosse assistida tal qual a população da cidade. No entanto, nota-se que essas diferenças são traços instituídos historicamente, e retratam questões estruturais.

Tais questões estruturais como preconceito, negação ao saneamento básico, educação completa e saúde, são realidades defendidas incansavelmente por militâncias que agem em prol ao campesinato como – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Embora as lutas sejam muitas e não encontrem período de descanso, ocorrendo algumas vitórias, há que se considerar os dados atuais que mostram a realidade da grande maioria de camponeses no Brasil contemporâneo.

Antes de adentrar a essa questão vale destacar o que se entende por campesinato de forma abrangente. De acordo com Wanderley (2015, p. 27):

O campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura.

As especificidades que englobam o campesinato e os camponeses, apresentam-se distantes das concepções de vivências instauradas dentro de um pensamento urbano de vida, cuja rotina é estabelecida em torno das atividades cotidianas que se dão em torno de acesso à transportes públicos, dinâmicas de entrega dos mais diversos tipos de produtos e serviços, acesso “rápido” à saúde e a uma variedade de trabalhos e empregos que garantem a subsistência dos moradores das cidades.

No ambiente rural, fatores como o acesso à terra, água, serviços básicos de saúde e educação, formação da renda etc. são vistos como responsáveis diretos pelo estado de privação. No cenário urbano, dada a maior oferta de serviços e oportunidade de negócios, tais fatores não seria a questão central. (COSTA; COSTA, 2016, p. 539).

Não se pretende, aqui, pregar que as pessoas que vivem em centros urbanos vivem sem preocupações ou sem limitações quanto à qualidade de vida,

mas sim evidenciar que, enquanto alguns serviços e produtos são de fácil acesso àqueles que moram nas cidades, os camponeses precisam enfrentar realidades periclitantes quanto aos serviços básicos para a sobrevivência.

Tais situações podem ser melhores evidenciadas ao se tomar como base os números que indicam populações que vivem em situações precárias no Brasil, ou seja, o mapa da pobreza. Segundo o Censo de 2010, um em cada quatro brasileiros que vivem no campo, situa-se no lugar social de extrema pobreza.

Diante disso, dados do PNAD² (2013) apontam o quão discrepante são os indicadores de pobreza entre áreas urbanas e rurais, uma vez que a incidência da situação de extrema pobreza entre a população rural é de 25,5%, enquanto no ambiente urbano tem uma significativa queda para 5,4%. Em se tratando dos indicadores da educação, a taxa de analfabetismo no campo soma 20%, contra 7,7% no meio urbano.

Corroborando essa discussão, Bastos, Mattos e Santos (2018) apresentam dados do IFAD³ (2014), cujo grande número de pessoas abaixo da linha da pobreza no ambiente rural é alarmante, e isso é evidenciado ainda mais pelo fato de o Brasil ser uma importante potência agrícola e industrial, que exporta um grande número de produtos todos os anos para vários países.

No entanto, “o meio rural brasileiro abarca uma grande população que foi excluída do processo de modernização da agricultura” (BASTOS, MATTOS e SANTOS, 2018, p. 7) e, conseqüentemente, das benesses que implicam um grande setor econômico como esse. Acerca do cenário desfavorável em que os camponeses estão inseridos, o PNAD de 2009 já mostrava dados preocupantes a respeito das pessoas que residiam no meio rural, em que de um total de 30,7 milhões, 8,4 milhões dessas pessoas foram classificadas como pobres, e 8,1 milhões, foram consideradas extremamente pobres.

O Estado, pois, colabora com a dominação do capital que controla a relação de mercado, sobretudo, da produção agrícola nacional e internacional. É, pois, um explorador de trabalho e de subsistência humana, em detrimento da circulação e acúmulo de capital (MORAES e COSTA, 1987). Assim, em todas as relações mercantis, o capital busca se apropriar do território, controlando todo o mercado, seja ele nacional ou global. Diante desse contexto, descrevendo o campo, Silva (1980)

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

³ Fundo Internacional para Desenvolvimento Agrícola.

expõe que:

[...] apesar das enormes desigualdades regionais do país, não se pode ignorar o desenvolvimento econômico por que passou o campobrasileiro, especialmente nas últimas duas décadas, nem as transformações políticas a ele associadas (SILVA, 1980, p. 36).

Contudo, é importante destacar que o processo de reforma agrária não se limita na aquisição das terras, mas também de condições de comercialização, produção e infraestrutura para a agricultura familiar camponesa. Em uma outra vertente está o agronegócio que concentra a maioria das terras no país e os investimentos, e para destacar essa realidade segundo Souza e Conceição (2008), busca-se:

[...] dar ênfase ao agronegócio enquanto a grande possibilidade para o campo brasileiro, onde o discurso ideológico se faz, exatamente, no sentido de demonstrar que os problemas do campo brasileiro se encontram superados, tendo em vista as perspectivas de aumento da produção e da produtividade, e não as condições de vida daqueles que vivem no campo – os trabalhadores rurais e camponeses (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008, p. 104).

Percebe-se, desse modo, que o capitalismo, é um sistema que não possui o interesse em colocar, em pauta, nada além de seus próprios interesses, promovendo as desigualdades sociais no país, por meio de explorações descontroladas e incisivas. Na verdade, o sistema sobrevive das contradições (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008).

Com o apoio do Estado há o favorecimento do agronegócio, onde se verifica grandes investimentos, por exportarem matérias-primas, tais como: soja, algodão, dentre outras, pois são responsáveis pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro.

Em contrapartida, tem-se a agricultura familiar camponesa que é responsável pela produção de alimentos que atendem todos os setores do mercado interno, recebendo poucos investimentos para o desenvolvimento de suas atividades produtivas. Em linhas gerais, a essa realidade pela qual perpassa o Estado brasileiro e seu processo produtivo capitalista, segundo Souza e Conceição (2008), se instaura um discurso que:

[...] permite mascarar a concentração das propriedades agricultáveis, nas mãos de poucos donos, onde a grande propriedade, agora reconhecida enquanto “empresa rural” ao mesmo tempo em que preserva o direito “inviolável” à propriedade privada, dá aos grandes proprietários todos os privilégios e incentivos por parte do Estado (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008, p. 120).

Para Silva (1980), a reforma agrária vem sendo uma problemática desde às primeiras crises econômicas mundiais, tendo como solução, a adesão ao processo de industrialização como caminho ao desenvolvimento econômico do país. Contudo, é nesse momento que cresce a concentração de terra e as desigualdades sociais brasileiras, que se iniciou ainda em 1500 com as sesmarias.

Em contextualização, a introdução do capitalismo industrial, no Brasil, de acordo com Silva (1980), sofreu limitações impostas pela industrialização da agricultura. Com o passar do tempo, as limitações de ordem natural, no que se refere à produção agropecuária, vão sendo aos poucos superadas, pois é como se o “[...] sistema capitalista passasse a ‘fabricar’ uma natureza adequada à sua sede por maiores lucros, a partir das conquistas tecnológicas da sua propalada indústria (SILVA, 1980, p. 09, grifo do autor).

O capitalismo controla o mercado com suas tecnologias no âmbito da produção, pois o lucro é o símbolo de suas ações e a reforma agrária é a barreira ao seu desenvolvimento. Destaca-se aqui, que o capitalismo é o grande responsável por essa realidade desigual da questão agrária, pois, de acordo com Corrêa (1989), com a implantação do sistema capitalista de produção, a classe dominante segrega a sociedade entre dominantes e dominados ao controlar, por exemplo, o mercado de terras. Nessa mesma perspectiva, de acordo com Oliveira (2007) “[...] o desenvolvimento do capitalismo é produto de um processo contraditório de reprodução capitalista ampliada do capital” (OLIVEIRA, 2007), ou seja:

[...] O modo capitalista de produção não está circunscrito apenas à produção imediata, mas também à circulação de mercadorias, portanto, inclui também a troca de mercadorias por dinheiro e, obviamente, de dinheiro por mercadorias (OLIVEIRA, 2007, p. 20).

Hoffmann e Kageyama (2007), Kageyama (2008) e Albuquerque e Cunha (2012), em seus estudos acerca da pobreza multidimensional no Brasil, desvela que nos meios rurais brasileiros, a pobreza é mais contundente, uma vez que a ausência

ou precariedade de serviços de educação, saúde, saneamento básico, dentre outras esferas analisadas pelos indicadores de pobreza multidimensional, coloca essa população em um patamar de maior vulnerabilidade, ou seja, sofrem privações que a população residente em áreas urbanas não sofre. (COSTA; COSTA, 2016). Por esse viés:

A noção de pobreza refere-se a algum tipo de privação, que pode ser somente material ou incluir elementos de ordem cultural e social, em face dos recursos disponíveis de uma pessoa ou família. Essa privação pode ser de natureza absoluta, relativa ou subjetiva. (KAGEYAMA; HOFFMANN, 2006, p. 80).

Diante desse cenário, evidencia-se que “a desigualdade entre rural e urbano no acesso aos serviços públicos como saúde, educação, abastecimento de água e esgotamento sanitário também demonstram as dificuldades da população do campo” (MELLO, 2018, p. 1). Dentre as diversas questões que afetam a população do campo elencadas na discussão acima, e que são interpeladas pela pobreza, destaca-se à educação, uma vez que há, também, uma relação intrínseca entre essas duas questões. Ainda que a educação seja o fator que pode culminar em erradicação da pobreza, por vezes, esse “encontro” pode não acontecer, ou se acontecer, há uma série de fatores que a tornam “ineficaz”, ou até mesmo, inacessível.

Nessa direção, pode-se inferir que, por mais que as adversidades enfrentadas pela população campesina sejam muito fortes e perdurem desde a gênese da construção deste país – Brasil –, como exposto no decorrer desta seção, eles continuam resistindo contra os números, as classificações e até mesmo o esquecimento pelo poder público. A luta campesina não para, mas se ressignifica à medida em que seus direitos são alcançados, ainda que de forma paulatina. E uma das maiores aliadas nesse ensejo, é a educação e, por conseguinte, a escola.

Na subseção a seguir, busca-se tecer uma reflexão acerca da educação campesina, e como ela se constitui e é constituída por meios das identidades em devir da população do campo.

2.2 Educação campesina: traços de uma identidade em construção

Em sua constituição histórica, a educação campesina carrega a carga das

problemáticas existentes dentro dos movimentos de campesinato no Brasil desde a colonização. Ao compreender essa premissa, entende-se que ao longo do percurso histórico, atribuiu-se à população camponesa características inferiorizadas — pessoa sem cultura, rústica, pobre e sem uma identidade que o identificasse como um ser humano social. Em se tratando da Comunidade Rural denominada Santa Rosa e assentamentos próximos onde o estudo foi desenvolvido, não é diferente.

Ou seja, os moradores pioneiros, passaram por diversas situações complexas, tanto no contexto cotidiano básico, como falta de água potável, energia elétrica e atendimento médico, como a regularização documental das terras que serviam de trabalho e sustento, sendo que até os dias atuais alguns moradores, trabalhadores rurais, vivem em constante busca de regularização fundiária, pois não possuem o título de proprietários definitivos da terra, nem mesmo a terra tem uma matrícula que identifique como propriedade particular.

Isso porque os moradores pioneiros, passaram por diversas situações complexas, tanto no contexto cotidiano básico, como falta de água potável, energia elétrica e atendimento médico, como a regularização documental das terras que serviam de trabalho e sustento. Sendo que até os dias atuais alguns moradores, trabalhadores rurais, vivem em constante busca de regularização fundiária, pois não possuem o título de proprietários definitivos da terra, nem mesmo a terra tem uma matrícula que identifique como propriedade particular.

Conforme Braga (2014), o preconceito com o homem do campo se estabeleceu desde o período colonial, quando residentes do campo migraram para as cidades em busca de melhores condições de vida. Desse modo, ao terem contato com os camponeses, atribuíram-lhe o status de “homem atrasado”, uma vez que sair do campo e deixar sua terra, não implicava abandonar suas práticas e sua identidade, embora para as pessoas da cidade, uma identidade diferente da urbana, não deveria ser considerada identidade.

Diante dessa realidade, Braga (2014) enfoca àqueles camponeses que escolhiam ficar no campo, uma vez que lhes “restava” viver com as poucas formas de auxílio. Em relação à educação, restou uma espécie de modalidade de ensino compensatória, restrita e descontextualizada da vida desses sujeitos, ou seja, tratava-se de uma educação limitada a conhecimentos básicos, sem a menor intenção de desenvolver suas habilidades intelectuais mais avançadas. Soma-se a isso as barreiras geográficas, o desprestígio social e o descaso — fatores

preponderantes para atribuir à educação do campo o caráter de desvalorização.

Em consequência disso:

[...] constrói-se no meio rural uma lógica de que a educação oferecida na cidade tem uma qualidade superior. E essa situação é reforçada pela falta de níveis escolares no campo, ou seja, normalmente a ele oferta-se apenas o Ensino Fundamental. Atrelada a isso, existe toda uma construção de estereótipos no campo, em que o rural passa a ser, dentro do processo histórico, sinônimo de atraso. (GHEDINI, 2013, p.15)

A citação acima corrobora um entendimento ainda atual acerca da educação no campo, visto que, embora muitas barreiras tenham sido ultrapassadas, trata-se de uma evolução que ocorre de forma paulatina. Muitas escolas já possuem o ensino médio, bem como a EJA, a fim de que adultos também possam dar continuidade aos seus estudos. A esse respeito, cita-se a escola que se elegeu como universo desta pesquisa, com a finalidade de exemplificar essa assertiva.

De acordo com o PPP da instituição, em fevereiro de 2022, a escola foi autorizada pelo ato n.º 644/2019 – CEE/MT, a oferecer o ensino médio além dos ensinos infantil e fundamental para atender a demanda da comunidade, tendo seu reconhecimento pela Resolução 182/05 publicado no D.O. de 21/09/2005, o qual valida os anos anteriores estudados.

Nessa direção, há também que se considerar, as conquistas em relação às demandas da educação camponesa que, segundo Braga (2014, p. 4), atribui aos camponeses:

[...] o direito a uma educação diferenciada dos moldes da educação do meio urbano. Essas diferenças devem compreender suas necessidades culturais, direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, devendo assim, oferecer aos educandos do campo uma educação de qualidade, visando seu modo de viver, pensar e produzir.

A essa perspectiva, é mister ressaltar o que preconiza a BNCC acerca de um currículo diferenciado que abarque as realidades vivenciadas pelo alunado que compõe às escolas do campo. Conforme orienta Batista (2014, p. 3):

Dentre os princípios teóricos e metodológicos da educação do campo que devem orientar as ações das escolas do campo destacam-se: a formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo; o

compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar; promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade; valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção.

Diante dessa concepção, Nozu *et. al.* (2019) advogam que as escolas do campo possuem características próprias que se definem, não apenas pela sua espacialização não urbana, mas também pelas concepções, princípios, culturas, linguagens, valores, relações sociais e de trabalho dos povos do campo. Embora, a política social, contemple a educação do campo do campo de maneira sólida, sabemos que a realidade ainda necessita de ajustes relevantes para se fazer valer na íntegra o que teoricamente é perfeito.

As formas de produção e reprodução da vida no campo passaram por processos históricos de invisibilização que geraram lutas por direitos básicos. É preciso superar a ideia de um sujeito cristalizado pelo tempo. O sujeito do campo

[...] é um ser como qualquer outro, na busca dos seus ideais, seus benefícios, dos direitos e deveres por uma vida digna. Logo, é um cidadão de direitos e deveres para conviver em sociedade e com ela interagir de acordo com as possibilidades que são ofertadas pelo estado de direito” (DRC/MT, p. 67).

Partindo dessa premissa, destaca-se que a identidade da escola do campo constitui-se por meio dos sujeitos sociais que a compõem, instituindo sobre ela os costumes e valores inerentes à essa população, de modo que se reconhecer dentro dos temas abordados dentro de sala de aula, proporciona o sentimento de pertença ao campo, à terra, aos valores, culturas e crenças. “Pois é a partir desse conhecimento de uma identidade em algo [...] que se cria a noção de pertencer àquilo” (CANUTO, 2022, p. 117).

A fim de contextualizar a discussão trazendo para a realidade em que se insere esta pesquisa, é necessário compreender que a inserção de um currículo que enfatiza a realidade do campesinato é uma vitória sem precedentes, uma vez que os currículos, até pouco tempo, não eram diferenciados para as populações quilombolas, camponesas e indígenas.

Estabelece-se em diário da União em 28/04/2008, resolução nº 02 diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas

de atendimento da Educação Básica do Campo destacando a particularidade de cada modalidade de ensino, como compreende sua funcionalidade e suas responsabilidades.

Em outros termos, o que era ensinado na Região Sul do Brasil, por exemplo, não cabia na realidade do aluno do Centro-Oeste. Diante disso, volta-se ao PPP da escola universo da pesquisa, a fim de extrair informações que indicam a singularidade do currículo seguido atualmente pela instituição.

Pensamos um currículo fundamentado na obrigatoriedade do âmbito legal, passando pelas finalidades do sistema educacional, deferido pela LDB 9394/96, BNCC e DRC-MT. Considerando nossa fundamentação teórica, nossa visão de sociedade, educação e homem, considerando a nossa realidade, a história de nossa comunidade seus costumes, hábitos, crenças, comprometidos com a pesquisa-ação e que esta gere conhecimento e possibilite intervenção. Exigem-se didáticas mais atualizadas, em detrimento de didáticas produtivistas, visando fomentar a qualidade e o trabalho interdisciplinar e emancipador. (PPP, 2022, p. 12).

Embora as informações presentes no espaço que se designa ao “currículo” no Projeto Político-Pedagógico da escola, cuja abordagem volta-se para as realidades vivenciadas pelas pessoas da comunidade, o mesmo documento informa que somente no ano letivo de 2020, houve mudanças na matriz curricular com a inserção da disciplina da área diversificada do campo intitulada “Ciências e Saberes do Campo”.

Tal ação culminou no que o documento ressalta como a possibilidade de firmar a identidade do campo. Dessa ação, depreende-se que uma disciplina inteiramente voltada aos saberes do campo é importante, porém, teve uma inserção tardia, levando-se em conta que a escola funciona desde o ano de 1985. Desse modo, evidencia-se o que foi pactuado anteriormente, em relação à forma paulatina que a educação tende a se movimentar.

Ressalta-se que não se trata de uma crítica a professores, gestores e coordenadores da instituição. Trata-se unicamente de uma reflexão que se faz pertinente pontuar em se tratando das realidades vivenciadas pelas populações camponesas, que traz em sua concepção histórica resquícios de abandono e desvalorização em escala estrutural. Disso decorre o entendimento de que se trata, naturalmente, de um trabalho consistente e insistente de traçar novos caminhos e

estabelecer acampamento em prol de uma educação acessível, igualitária, com qualidade e respeito.

Nesse ponto, é importante ressaltar, que a necessidade de haver um currículo que aborde os elementos relacionados à cultura camponesa não se trata de uma “regalia” que anula os demais saberes pertinentes ao desenvolvimento intelectual do alunado camponês, mas sim de um direito que assegure a esses alunos o sentimento de pertença a sua realidade, dado o fato de que as realidades urbanas e rurais diferem em inúmeros aspectos.

Nesse bojo, os pesquisadores Puzio e Silva (2010) propõem entender o campo enquanto território material, enquanto a educação deve ser entendida como um território imaterial. Para os autores há uma relação de interdependência entre ambos, uma vez que a educação, enquanto território imaterial, atua direta e indiretamente na modificação do território material camponês.

Concernente a isso, Caldart (2004) propõe que se compreenda o campo como um território que necessita discutir e preconizar a educação para que se desenvolva. Disso decorre as lutas dos movimentos sociais como o MST, em obter o domínio dos processos de construção dos conhecimentos, ou seja, priorizar a formação do seu povo — que conhece e vivencia às realidades dele — para que possa atuar em prol as suas demandas.

A educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo. A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Diante dessa concepção, percebe-se que estabelecer uma relação entre educação e identidade camponesa não é apenas de olhar o espaço físico do campo em toda a sua significância, mas também abarcar o processo histórico de lutas e resistência que perpassa toda a jornada na população camponesa brasileira. Desse modo, torna-se pertinente destacar que se trata de identidades em construção, e não apenas um traço único identitário de um povo, mas sim de um conjunto de ações, processos e dinâmicas que se estabelecem dentro de uma identidade, também, de resistência dentro dos movimentos.

Ancorada nos estudos de Hall (1997), Canuto (2022) entende que não tratar identidade como algo fixo e estático é um movimento natural da contemporaneidade, uma vez que os sujeitos são permeados por diversidades, costumes, crenças, valores e, sobretudo, subjetividades que podem atravessar tanto o individual quanto o coletivo.

[...] as identidades não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente definível de “trações culturais” – vinculações primordiais-, mas são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações socio situacionais – situações, contexto, circunstâncias-, de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de “visões de mundo”, identitárias [...] (CANDAU, 2011 apud CANUTO, 2022 p. 35).

Diante da concepção elencada acerca das identidades, convencionou-se enxergar a educação camponesa em um processo de construção, cujas identidades se imbricam em um conceito ambivalente de identidade fortemente formada, uma vez que a cultura camponesa é muito forte, mas também está em processo de construção, levando-se em conta as subjetividades dos sujeitos.

Nessa senda, ressalta-se a filosofia da escola universo da pesquisa, que preconiza o compromisso com a formação ética, política e social dos educandos, respeitando seus saberes e o meio em que vivem para a transformação social, ou seja, o que se transforma não se mantém fixo. Daí a necessidade de se pensar um currículo que abarque um conceito de identidade no plural, abrangendo uma gama de especificidades e não só um conceito ou vertente situacional.

Na esteira dessa discussão, Souza e Neves (2021) inferem que a construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo, partem da realidade do contexto dos campos, mas que ainda assim abre diálogos para compreender o que ocorre nos centros urbanos, respeitando as experiências educativas, o conhecimento e a necessidade de cada sujeito conforme sua multiplicidade cultural, valorizando a história, identidade e memória do agricultor e de todos os residentes do campo.

Diante do supracitado, ressaltou-se a importância de reconhecimento e respeito ao campo por meio da escola, como meio de evidenciação das identidades camponesas. Entretanto, a ideia de Souza e Neves (2021) abre uma discussão interessante acerca da necessidade de estabelecer, também, por meio do PPP da

escola, diálogos que mostrem aos alunos do campo como vive a outra parte da população brasileira. Ou seja, a realidade urbana, visto que esses alunos terão contato com a cidade e os costumes dela em algum momento de suas vidas, e precisam ter consciência das diferenças entre essas realidades, seu povo, sua cultura e seus costumes.

Desse modo, destaca-se que o respeito à diversidade, em todas as suas formas, é vital para o bom funcionamento de todas as instituições sociais, principalmente, à escola, uma vez que as multiplicidades culturais devem ser contempladas e acolhidas para que todos possam se sentir valorados. No tocante à população campesina, há que se considerar fatores como costumes, crenças e língua, visto que o falar camponês apresenta diferenças do falar da cidade, por exemplo.

Sobre isso Bagno (2013, p. 1) corrobora que:

A variação linguística se manifesta desde o nível mais elevado e coletivo – quando comparamos, por exemplo, o português falado em dois países diferentes (Brasil e Angola) – até o nível mais baixo e individual, quando observamos o modo de falar de uma única pessoa, a tal ponto que é possível dizer que o número de “línguas” num país é o mesmo de habitantes de seu território. Entre esses dois níveis extremos, a variação é observada em diversos outros níveis: grandes regiões, estados, regiões dentro dos estados, classes sociais, faixas etárias, níveis de renda, graus de escolarização, profissões, acesso às tecnologias de informação, usos escritos e usos falados.

Nessa direção, vale salientar a variação linguística presente, não só entre população do campo e população urbana, como também, de uma comunidade campesina para outra, de um estado para o outro, dentro de comunidade de fala da mesma cidade, de um indivíduo para o outro e até mesmo em um único indivíduo.

A respeito das inúmeras variações linguísticas presentes no Brasil, mais especificamente relacionada à população camponesa, desenvolve-se na subseção seguinte uma discussão acerca do preciosismo a um português europeu em detrimento do português brasileiro, e como isso afeta as experiências que o camponês tem para com a língua.

2.3 Língua e variação: “falar bonito?”

O Brasil foi colonizado em muitos aspectos, e nisso se inclui a língua. Ao chegarem ao Novo Mundo, os portugueses se depararam com muitos povos indígenas que falavam línguas diferentes umas das outras, além de que os africanos transportados para serem escravizados nessa nova terra que, posteriormente seria a colônia de Portugal, traziam consigo suas línguas, que também eram diversas, pois vinham de lugares diferentes da África.

Diante disso, pode-se pensar que o mito de uma homogeneidade linguística se desmistifica aqui, nessa discussão sobre as diversas línguas que ajudaram a formar a identidade de uma língua considerada geral ainda no Brasil-Colônia.

Tomando conhecimento de que o português europeu se misturava às línguas de escravizados e nativos, o Marquês de Pombal, por meio da ordem de Dom José de Portugal, promulgou uma lei que proibia o falar de qualquer outra língua que não o Português europeu (SILVA NETO, 1977). Apesar da proibição, a Língua Geral certamente continuou a ser falada, pois era a única forma inteligível de comunicação entre todos os povos.

Disso, resulta uma explicação histórica do porquê termos falares tão diversificados no Brasil contemporâneo, culminando em discussões acerca do mito em torno de uma “língua nacional” e a existência de um português brasileiro.

[...] o que está em jogo na colonização linguística e na institucionalização do português no território brasileiro nem é tanto, ou apenas, uma diversidade de línguas e de falares em termos tecnicamente sociolinguísticos, mas sim uma heterogeneidade linguística que será parte integrante de uma memória do que no século XIX vai ser nomeado como *língua brasileira* (MARIANI, 2003, p. 75).

Para o sociolinguista Marcos Bagno, estudioso e defensor de um português brasileiro, um dos principais fatores que deve ser considerado a esse respeito, dá-se pelo fato de que há diferença entre como se fala e como se escreve no Brasil. Em sua obra *Preconceito linguístico: o que é e como se faz* (2007), Bagno contrapõe o entendimento que se consolidava até pouco tempo, de que existe unidade na língua brasileira. Para ele, trata-se de um mito engendrado no país e nos brasileiros, que ignora as realidades sociais como desigualdade, pobreza, falta de escolaridade, dentre outros.

Diante dessa concepção, que se tentou por muito tempo estabelecer no país, de que há uma unidade linguística, e o foco deste trabalho – a população campesina entende-se que o falar do camponês, comumente caracterizado como um “falar caipira” é alvo dos desdobramentos dessa dinâmica em torno da língua como fator heterogêneo, culminando em aquilo que é denominado por Bagno (2007) como *preconceito linguístico*, que “se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas e catalogada nos dicionários” (BAGNO, 2007, p. 56)..

A relação do falar campesino com o preconceito linguístico apresenta alguns imbricamentos que valem à pena serem ressaltados. Pode-se citar, hipoteticamente, que um aluno de uma comunidade rural se desloque para a cidade a fim de estudar, logo, pensa-se que esse aluno poderá sofrer preconceito por causa de sua fala, uma vez que diferirá da fala dos demais alunos citadinos.

No entanto, o preconceito contra a fala do campo não se dá apenas de um indivíduo para com o outro, mas também por meio de coletividades situacionais, como é o caso de a língua portuguesa ser tomada como prestigiosa e ensinada nas escolas por muito tempo, excluindo completamente a experiência prévia do aluno do campo com a sua língua.

Nessa perspectiva, é pertinente destacar o que Luft (1998) chama de “gramática interna”, que preconiza a experiência linguística que o aluno carrega consigo desde que nasceu, que faz parte da sua leitura de mundo e que traz para dentro da sala de aula, onde, por muito tempo, teve sua fala tolhida em detrimento do português “culto”. Disso decorre a importância de incluir o respeito à diversidade nos PPP’s das escolas, primordialmente, às escolas do campo em relação à diversidade linguística como meio de combater o preconceito.

Nesse sentido, deve-se levar em conta o que Perini (2001) aponta acerca do fato de que há duas línguas no Brasil, a que se escreve (que recebe o nome de português e é tida como língua nacional, culta e prestigiosa), que deve ser ensinada na escola, e que grande parte da população nunca chega a dominá-la em sua totalidade. E se tem a língua falada (desprezada, que está em uma “luta” para ser nomeada”, e é tida como “errada”), e que é falada pela maioria dos brasileiros.

Sobre essa língua falada considerada ‘errada’, Bagno (2002, p. 73) pondera que:

O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de linguística: é uma avaliação estritamente baseada no valor *socia*l atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais.

Diante do exposto, é profícuo ressaltar que o papel da escola é de inserir os debates acerca da diversidade linguística em vista de erradicar o preconceito. Bagno (2007) propõe que a educação linguística é necessária para garantir respeito ao saber linguístico prévio do falante e, por conseguinte, a sua identidade sem negar-lhe o acesso a outras variantes linguísticas, principalmente à norma padrão (pois ele precisará dela em diversos momentos de sua vida, seja ela acadêmica ou não).

Para o autor, todas as variantes possuem seu valor e seu lugar nos usos da língua, pois representam a identidade social, histórica, cultural e regional de cada indivíduo. Desse modo, os comportamentos da classe caracterizada como “opressora e dominante”, vista sob a ótica da variação linguística, não devem ser consideradas nem melhores, nem piores no ensino da língua instituída nas escolas. Nessa direção, fica evidente que não se pretende colocar uma língua em detrimento das outras, mas sim de evidenciar justamente o oposto, que ambas possuem suas importâncias e que são, igualmente equivalentes quanto à inteligibilidade, ou seja, desempenham seus papéis, quais sejam: os de comunicar.

Ainda para Bagno (2007), evidencia-se a necessidade de ensinar a língua padrão, mas, também, as demais formas que a língua se apresenta, ultrapassando as normas gramaticais, revelando preconceitos estigmatizados na sociedade, e evidenciando as diferenças, como: dialetos, classes sociais, idade, sexo, gênero, variação histórica, a necessidade de os falantes utilizarem mais de uma variação linguística em diferentes contextos situacionais que se apresentem, dentre outros. Para o autor, é necessário acabar com os mitos em torno da língua — de que só quem fala “corretamente” ou “bonito” são os ricos; que estudar português é difícil, que há uniformidade na língua e que se deve falar da maneira que se escreve.

Segundo Ponciano e Fagundes (2011), a variação linguística não pode ficar à margem do ensino de línguas, uma vez que a heterogeneidade linguística em um país como o Brasil, é um fato natural e inevitável, pois além de fazer parte da natureza da linguagem, resulta da diversidade de comunidades distintas de falantes

e da relação que tais grupos mantêm com as normas linguísticas.

Neste ponto, busca-se contextualizar com a escola universo da pesquisa, a fim de exemplificar como a diversidade precisa ser acoplada aos projetos políticos-pedagógicos das instituições. No espaço equivalente à “análise de relacionamento interpessoal e atendimento à diversidade” localizado no PPP da escola, está classificado como algo que precisa de melhora.

Com base nas informações registradas, percebe-se que durante o ano letivo a escola realizou momentos de reflexões acerca da diversidade, evidenciando os trabalhos de professores da área da linguagem, cujo foco se pauta sobre as identidades dos alunos. Ainda que haja, também, trabalhos voltados a essa temática dentro das disciplinas de humanidades, há a necessidade de implementar mais atividades relacionadas a essa dinâmica.

Concernente às discussões aqui elencadas, torna-se profícuo ressaltar que as dinâmicas valorativas instituídas tanto para as populações camponesas de modo geral, quanto para as especificidades como a educação, identidades e a língua, são resultados de processos históricos que se instauram estruturalmente na sociedade. Trata-se de uma população que desde sua origem no Brasil-Colônia, sofreu sob à égide da desvalorização e esquecimento e que hoje, após muito esforço, têm suas demandas consideradas; ainda que muito necessite de mudanças e melhoras.

Em relação ao falar do camponês, trata-se de uma das identidades do Brasil, pois apresenta riqueza histórica, diversificada, social e política de uma população que é parte constitutiva da história do país enquanto nação. Nesse ponto, evidencia-se as atitudes linguísticas que o camponês tem para com sua própria língua, e como o outro a enxerga.

Nesse sentido, muito da atitude negativa ou positiva que será gerada nesse aluno, é responsabilidade da escola, de como será repassado o conhecimento em relação à língua, da sua variedade e da diferença entre língua falada e escrita que permeia a realidade brasileira.

Diante disso, Braga (2014) pontua que a língua desempenha a função de promover a integração social e não de distanciar os sujeitos que dela se utilizam. Para a autora, é necessário recordar a diversidade regional e peculiaridades da língua portuguesa/brasileira que a torna rica, e a partir disso, ensinar a norma culta sem desvalorizar a forma característica de comunicação do aluno do campo.

A estudiosa propõe alguns pontos necessários para que isso ocorra, quais

sejam: desamarrar a tirania da gramática normativa, abrindo espaço para reflexões acerca das variações linguísticas; mostrar ao aluno que se deve conhecer a norma culta, pois haverá situações que precisarão dessa compreensão; e, por fim, deve-se informar ao aluno que assim como outras ciências mudam e evoluem, a língua também passa por esse processo. Ou seja, “o que hoje é um erro na linguagem, futuramente será uma expressão de uso correto ou ao contrário, as formas corretas de hoje serão desprovidas de aceitação no futuro pelos seus falantes”. (BRAGA, 2014, p. 6).

Nesse contexto, a linguagem torna-se importante elemento cultural mesclada numa ‘fala’ que absorve vários signos (sinais diacríticos) que não fazem parte da linguagem culta oficial. Entretanto, não deixa de alcançar o objetivo da comunicação que é o entendimento e promoção do diálogo.

Nosso propósito, com este exemplo, é destacar a importância que a linguagem tem na formação cultural e identitária de pessoas e grupos sociais haja vista ser a comunicação um pilar da gênese humana e sociocultural. Conhecida e identificada como uma linguagem caipira (rural e do campo = interior) não deixa de ser uma manifestação cultural que tem ficado de fora do ensino da língua portuguesa nos currículos regulares. Ao invés de marcá-la como elemento importante da identidade cultural rural e valioso patrimônio da cultura regional, ela tem sido colocada em um plano de subjugação linguística preterida pelo uso corrente e oficial da língua culta.

CAPÍTULO 3

MARCAS DO PRECONCEITO LÍNGUISTICO EM UMA ESCOLA RURAL

3.1 Participação do profissional da educação na formação da aprendizagem

No primeiro momento é necessário um entendimento da importância que o profissional da educação exerce na formação de um indivíduo e concomitantemente na sociedade a qual se insere. Suas, não são apenas funções de executar, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico, atuando em parceria com a equipe escolar; viabilizando o trabalho pedagógico coletivo e facilitando o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas, o seu papel vai além, em cada documento por ele manuseado, analisado ou construído está uma pessoa, uma criança, um adolescente em formação, com sua identidade, valores que devem ser respeitados e preservados.

No percurso da concepção de um educador, algumas vertentes epistemológicas como o positivismo; a perspectiva cognitivista; e a interpretativista, nos permite analisar e discutir sobre como a concepção de um profissional educador tem sido construída, através da análise de todo um contexto social.

Referente ao positivismo, Abrahão (2012), em seu estudo sobre a formação do professor de línguas de uma pesquisa sociocultural, contribui que:

Enquanto que, de uma perspectiva positivista, a realidade é vista como exterior ao indivíduo e o conhecimento como objetivo é identificável, podendo representar verdades universais, o interesse da pesquisa em formação de professores se volta para a identificação do que profissionais eficientes realizam na sala de aula, de forma a maximizar a aprendizagem do aluno. Nos cursos de formação de professores de línguas há o predomínio de treinamento de técnicas específicas, consideradas ideais, precedidas da exposição e “transmissão” de conhecimentos gerados pelas pesquisas em Linguística Aplicada e em Aquisição de Línguas. Fruto de uma perspectiva positivista, surge a teoria behaviorista de aprendizagem, que a vê como formação de hábitos, como consequência de estímulo e reforço. Formar o professor é, portanto, condicioná-lo por meio de treinamento. (ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Nesta perspectiva, o positivismo frutifica-se ao behaviorista, que condiciona a formação do profissional por meio de treinamento de técnicas e métodos repetitivos, subsidiando uma forma de ensinar tecnicista, deixando todo o contexto sociocultural e as necessidades particulares de cada aprendiz totalmente excluída do processo ensino aprendizagem. Podemos ter um vislumbre de que esta perspectiva se refere única e exclusivamente à repetição continuada, prevendo e controlando o comportamento de cada indivíduo para uma “aprendizagem eficaz”.

Quanto a uma perspectiva cognitivista, a mesma autora discorre que:

Em uma perspectiva cognitivista, o foco se volta para como o indivíduo pensa e aprende. Ele deixa de ser concebido como uma “tábula rasa” tal como no behaviorismo e passa a ser considerado um participante ativo no processo de aprendizagem, como aquele que faz uso de estratégias mentais para fazer sentido da realidade e do conhecimento. Um dos mais importantes aspectos do cognitivismo, tal como proposto por Piaget e seus seguidores, foi a grande ênfase na natureza construtiva no processo de aprendizagem: os indivíduos são envolvidos desde o nascimento na construção de significados pessoais, na sua própria compreensão da experiência. (ABRAHÃO, 2012 p. 458- 459)

Deste modo, o profissional passa a ter uma visão um pouco mais ampliada do aprendiz em questão, ao ponto que o ensino deixa de ser rígido e repetitivo e passa a considerar estratégias mentais para significar a realidade do conhecimento ao aluno.

Ao que se refere ao interpretativista, Johnson (2009) contribui que:

A pesquisa interpretativista, que surgiu em reação à pesquisa de base positivista e com o surgimento dos estudos da cognição, é fundamentada sobre a premissa de que o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais. Assim sendo, o interesse da pesquisa em formação de professores volta-se à investigação do que os professores fazem, como interpretam o que fazem e as práticas de formação buscam auxiliá-los a melhor compreenderem suas práticas e os dilemas delas decorrentes. Dessa perspectiva, os pesquisadores e formadores de professores não podem ignorar o fato de que as experiências prévias dos professores, sua interpretação das atividades por eles desenvolvidas e os contextos onde trabalham exercem grande influência no que, no como e no porquê os professores agem da forma como agem. (JOHNSON, 2009b, p. 30)

Ambos os processos de entendimento do ensino, apresentaram lacunas. Um

por ser técnico, o outro por não abranger todo o contexto social a qual o indivíduo está inserido. Logo o interpretativista passa a entender que todo processo de formação do indivíduo, enquanto ser e pertencente a uma sociedade, torna-se bagagem para o profissional em sua atuação, significando seus métodos e decisões enquanto as adversidades da pluralidade da sala de aula, através de suas experiências de vida.

Então, entendemos que o profissional educador deve ser munido de experiências prévias, técnicas e sentimentos que lhe subsidiem o ato de desenvolver suas funções, ao ponto que dentro de seu contexto de atuação profissional a concepção dos aprendizes também se refere a todo um contexto étnico cultural e social que compõe a realidade social do contexto educacional a que pertencem.

Nesse sentido, a educação campesina, vale apoiar-se em todo o quadro de profissionais que atuam para desenvolver uma educação de qualidade, respeito e solidez, desde o profissional Apoio Administrativo Educacional até a Gestão Escolar, pois todas as profissões entrelaçadas ao ambiente escolar, tem o objetivo de formação de cidadão, desenvolvendo no aluno a sua criticidade e seu reconhecimento enquanto indivíduo pertencente a uma comunidade, bem como sua importância.

Deste modo, a priori devemos nos ater ao fato de que não apenas o professor assume um protagonismo frente ao ritmo em que a sociedade caminha, em sua trajetória de evolução sociocultural, devendo entender seus aprendizes como integrantes de todo um mecanismo de normas, sentimentos e significados diversos.

Dentro de todo esta premissa de ampliar a visão dos aprendizes a sua perspectiva sociocultural, Johnson (2009), nos direciona:

Uma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social (JOHNSON, 2009, p. 32).

Todo este processo de análise e discussão que visa uma melhor estruturação da formação do profissional docente e técnico, nos abre a perspectiva

de que a um primeiro momento a educação era voltada única e exclusivamente ao aprendiz. Com o aflorar do pensamento crítico e a percepção de que cada ser é constituído por uma pluralidade, e que o educar não se faz eficaz quando direcionado ao aprendiz de forma fragmentada, entendeu-se que se torna necessário uma melhor formação do educador para que se tenha uma qualidade elevada no ensino.

Segundo Dos Santos (2008, p. 6), o desafio enfrentado pelos professores refere a diversidade, ao pluralismo cultural, sendo necessária uma reflexão sobre o tema para iniciarmos nossa transformação conceitual e prática da escola, no sentido de garantir a educação para todos e a aprendizagem efetiva, a qual garanta a permanência do aluno e de sucesso escolar.

Ainda sobre a diversidade na educação, Santos (2008), acrescenta que:

Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais. É muito mais amplo, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais. (DOS SANTOS, 2008 p.13)

Deste modo, o profissional educador agrega a sua jornada profissional mais um desafio, o de estar sempre atento aos movimentos de evolução social e tecnológicas para que consiga identificar e abranger em seus métodos de ensino toda a diversidade que instaure em seu meio de atuação. Heerdt (2003, p. 69) diz, “o grande desafio, sem dúvida, não é o de estar ciente destas transformações, mas sim integrá-las e contemplá-las no trabalho educacional. ”

Para Dos Santos (2008, p.7):

Vale destacar que o professor e a escola na educação contemporânea, possuem um papel fundamental, o de levarem os alunos a desenvolverem a sua capacidade crítica para analisarem as informações que recebem e assim, desenvolverem o seu senso crítico.

Diante destas perspectivas, o profissional educador torna-se um ator

extremamente importante na construção do processo ensino-aprendizagem que vise atender as diversidades de cada aprendiz.

De Almeida Monteiro *et. al* (2015), acrescenta que:

Partindo dessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa requer uma visão substancial do processo ensino/aprendizagem, a partir de práticas pedagógicas para que o aluno deixe de ser elemento passivo e passe a ser sujeito ativo, que tenha seus conhecimentos prévios e, portanto, crie e elabore a partir deles, bem como um tempo particular para aprender. Mudando a metodologia, muda-se o foco da relação ensino/aprendizagem: o objetivo final não é mais memorizar, mas dinamizar, impulsionar, favorecendo o crescimento intelectual do educando. Desloca-se a ênfase no conteúdo (memorização) para a ênfase no ato de pesquisar, de aprender. (DE ALMEIDA MONTEIRO *et. al*, 2015 p.2)

Ainda, Libâneo (2004, p. 9), contribui afirmando que:

A escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna. Por isso, a luta por uma escola democrática se reveste de sentido para os setores populares, para que se conquiste uma educação de qualidade social.

Consonante com o pensamento de Libâneo, entendemos que a escola é uma instituição social transformadora e o profissional educador, em qualquer esfera de atuação, seu principal agente operante.

3.2. Vencendo o preconceito através de novas gerações

A concepção da estruturação da língua oficial do Brasil, assim como a configuração de seu povo, se constitui através da miscigenação de várias raças e conseqüentemente vários idiomas e/ou estruturas de linguagens distintas. De Farias Araújo e Souza (2008, p.83) dizem que:

Em linhas gerais, defendemos que os conflitos linguísticos existentes hoje e ontem no espaço brasileiro só podem ser bem compreendidos quando há uma reflexão sobre o contexto sócio histórico que possibilitou que uma cultura se tornasse hegemônica em relação a outras.

Para compor sobre a constituição língua falada no Brasil e concomitante elucidar as origens de peculiaridades na vivência da linguagem por seus falantes em todo o território, Lucchesi (2017), contextualiza que:

Estima-se que mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro no início do século XVI (Rodrigues 1993), e mais de duzentas línguas africanas foram introduzidas no país pelo tráfico negreiro, entre 1550 e 1850 (Petter 2006). Assim, durante quase dois séculos, o português foi apenas uma das muitas línguas faladas no território brasileiro. Porém, hoje cerca de 98% da população tem o português como língua materna, conquanto o Brasil seja também, e paradoxalmente, um dos países de maior diversidade linguística do planeta, com centenas de línguas indígenas pertencentes a cinco famílias tipologicamente diferenciadas (embora a maioria esteja em vias de desaparecimento) e dezenas de língua de imigração. Como toda essa diversidade linguística se concentra em apenas dois por cento de sua população (Lucchesi 2015a), justifica-se a definição de Mattos e Silva de “multilinguismo localizado”. Portanto, a história sociolinguística do Brasil tem em seu cerne um violento processo de homogeneização linguística, embora a clivagem étnica que marca a formação da sociedade brasileira ainda se reflita em sua atual polarização sociolinguística (Lucchesi 2015b). (LUCCHESI, 2017, p. 349).

Dentro de toda esta confluência linguística que constitui a estrutura do português brasileiro é notório que ainda hoje haja especificidades no estilo de fala. Bortoni-Ricardo (2004), em seus estudos linguísticos, nos direciona para o fato de que:

Enquanto os falares rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, e pela falta de meios de comunicação, as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. Nas cidades também se desenvolvia o comércio e, depois, a indústria; ali se instalavam as repartições públicas civis e militares, as organizações religiosas e outras instituições sociais que são depositárias e implementadoras de culturas de letramento. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-52).

De Farias Araújo e Souza (2018, p.87), afirma que:

Como é possível perceber, as comunidades rurais não tiveram condições propícias de acesso à norma culta da língua. Com a globalização, esse panorama se modificou e hoje as

comunidades rurais estão, em sua maioria, expostas às mídias e seus moradores frequentam as escolas, instituições formais do ensino de língua.

Os meios de comunicação também exercem um papel importante na elaboração da nossa compreensão do sentido. Quando a comunicação dependia do transporte físico das mensagens, o sentido de distância dependia do tempo de viagem necessário entre a origem e o destino. Como a velocidade do transporte e da comunicação aumentou, a distância pareceu diminuir. Com a disjunção entre o espaço e o tempo trazida pela telecomunicação, o sentido de distância foi gradualmente sendo estimado à parte de uma exclusiva dependência do tempo de viagem.

A partir de então o sentido de distância se tornou dependente de duas variáveis - tempo da viagem e velocidade da comunicação - que não necessariamente coincidem. O mundo foi se encolhendo em ambas as dimensões, mas mais rapidamente numa do que noutra. É esta transformação no sentido de distância que está subjacente ao que se tem descrito convenientemente como "compressão espaço temporal".

Com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação, aliado a sempre mais intensiva e extensiva expansão da economia capitalista orientada para a rápida movimentação de capital e de bens, a importância das barreiras espaciais vem declinando à medida que o ritmo da vida social se acelera. Os lugares anteriormente mais remotos do mundo são ligados a redes globais de interdependência. O tempo das viagens é constantemente reduzido e, como desenvolvimento das telecomunicações, a velocidade da comunicação se torna virtualmente instantânea.

O mundo se parece um lugar cada vez menor: não mais uma imensidão de territórios desconhecidos, mas um globo completamente explorado, cuidadosamente mapeado e inteiramente vulnerável à ingerência dos seres humanos, diante de toda evolução, o meio campesino também teve mudanças, umas positivas, outras ainda por refletir.

Nos últimos anos as mídias sociais, elas vêm crescendo conforme cresce também o acesso das pessoas à internet. Novos públicos surgem a cada dia – desde idosos que aprendem mais a usar os recursos eletrônicos às classes menos favorecidas, que conseguem o acesso à rede. As redes sociais se tornaram uma ferramenta de comunicação indispensável para qualquer tipo de grupo social e isto

envolve grandes vantagens e benefícios.

Os grupos, comunidades passam a se relacionar com os seus públicos assim como ocorre o relacionamento da pessoa com seus amigos, familiares e estranhos, entre as redes sociais atuais que ganham destaque estão o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *TikTock* e todas se tornaram uma ferramenta de relação entre as pessoas, mais que os meios tradicionais de comunicação, como a imprensa, o rádio e a televisão.

Para melhor ilustrar, no ambiente rural essa realidade de comunicação está cada dia mais presente, porém alguns influenciadores, com seus milhões de seguidores acabam desprestigiando o falar camponês, ridicularizando a variante de maneira sedimentar, contudo é percebido a ação de maneira não relevante ao povo campesino. Ser caipira é resistir ao modelo de desenvolvimento proposto pelo sistema, é resistir ao modelo produtivo posto, à desvalorização da oralidade, é resistir identitariamente na música e na religião.

No entanto, o cenário exposto não tem se estabelecido à realidade do estudo, que nós propomos a realizar, a comunidade Santa Rosa, ainda em passos tímidos, não tem uma percepção considerável aos conteúdos compartilhados via rede social, no que tange aos termos de anedotas, piadas em relação à cultura camponesa.

Se em um primeiro momento este não acesso à norma culta da língua despontou como uma exclusão da vivência padronizada e concomitantemente à exposição ao preconceito, por outro, preservou um português com características mais brasileiras do que nunca.

Soares (2016), traz como contribuição que:

Em escolas rurais de povoados em Mato Grosso, do Pará e do Maranhão, observou-se um fato curioso. Uma vez que as crianças escrevem como falam, não é raro que acrescentem de preferência um “R” às palavras oxítonas, a letra usada como acento agudo, “ater” em vez de “até”, “Joser” em vez de “José”, algo que tem sua curiosa legitimidade no modo como se escreve oficialmente o português até meados do século XIX, letras fazendo às vezes de acentos e sinais. A própria língua falada, no confronto com a escrita, oferece as crianças a chave de adaptação de uma a outra: se elas dizem “falá” e vêem que a palavra escrita é “falar”, logo entendem que o “R” é aí acento, e não letra para ser pronunciada. É comovente a reação dos jovens quando descobrem que são falantes do que resta de uma língua que já foi língua

do povo brasileiro e que conhecem um grande número de sons e palavras tupis. O que lhes dizem ser erro e ignorância é, na verdade, história social, valorosa sobrevivência da nossa verdadeira língua brasileira. (SOARES, 2016, p.8-9)

Ainda a mesma autora Soares (2016, p.5), defende que

Qualquer gênero de preconceito linguístico e sua manifestação demonstra duas realidades evidentes: a falta de conhecimento detalhado e lógico da linguagem e a inflexibilidade comum a grande parte dos seres humanos, em especial daqueles que se julgam profundos conhecedores de determinados campos.

CAPÍTULO 4

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

4.1 Procedimentos metodológicos

Segundo Tarallo (1985), o pesquisador deve seguir alguns passos metodológicos para que possa atingir seus objetivos de pesquisa. Por isso, nos estudos sociolinguísticos, os pressupostos metodológicos devem estar alinhados, e, levando em consideração, ainda, que estes podem mudar, no decorrer do processo, para que devam ser (re)formulados módulos e/ou roteiros de perguntas que possam guiar o pesquisador durante o percurso (TARALLO, 1985).

Pretendeu-se, com este trabalho, produzir questionários que possibilitaram colher as informações e dados relevantes às análises, bem como perceber, nas respostas ou narrativas colhidas, dados significativos, que servirão como peças-chave às posteriores análises e conclusões sobre o objeto em questão (TARALLO, 1985).

Pode-se, ainda, conforme Minayo (2015), utilizar a observação participante, visto que podemos proporcionar essa vivência, pois fazemos parte do corpo técnico da escola e a proximidade com o objeto de estudo pode ser efetivada, e, com efeito, colher dados ainda mais fiéis sobre a comunidade de fala, no que tange à percepção do preconceito linguístico no espaço escolar.

Portanto, segundo Minayo (2015):

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto de investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade (MINAYO, 2015, p. 70).

Nas postulações de Labov (2008), pensando a respeito dos caminhos metodológicos das pesquisas em sociolinguística:

Uma maneira de superar o paradoxo do observador – é

romper os constrangimentos da situação de entrevista com vários procedimentos que desviem a atenção do falante e permitam que o vernáculo emergja. [...] Também podemos envolver a pessoa com perguntas e assuntos que recriem emoções fortes que ela experimentou no passado, ou envolvê-la em outros contextos (LABOV, 2008, p. 244-245).

Assim, Ribeiro (2000) contribui às noções de uma pesquisa qualitativa, ponderando que ela:

[...] não acaba com a veracidade dos fatos, contudo, ao evidenciar as emoções, descortina novos rumos, apontando para o mais próximo possível da realidade. O lugar dos resultados da pesquisa não é mais o gráfico e a tabela, mas o próprio homem. Aquele que desencadeia, realiza e serve-se da pesquisa (RIBEIRO, 2000, p. 112).

Os estudos labovianos muito nos orientam, quando versam a respeito das metodologias que o pesquisador pode adotar no momento da coleta de dados. Araújo, com base em Labov (2008), diz que:

[...] o vernáculo só poderia ser verdadeiramente observado e analisado, se coletado em situações de descontração, pois nessas situações o falante, tomado pela emoção do momento, não prestaria atenção à sua fala e, desse modo, o pesquisador teria em sua posse um material puro para analisar (ARAÚJO, 2020, p. 27).

Sendo assim, tal como a pesquisa qualitativa trabalha com o lado humano das coisas, pretende-se trabalhar com essa proximidade com nosso objeto de estudo, no âmbito escolar. Pois pretende-se trabalhar com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21).

Além disso, podemos observar o comportamento dos indivíduos no momento das entrevistas, visto que a interação existente pode proporcionar um contato mais vernáculo com as variantes às quais propomo-nos a investigar.

A pesquisa é a ferramenta do pesquisador para buscar e encontrar respostas a uma problemática do cotidiano do ser investigado. Neste sentido, pesquisar é um ato ideológico e político que não existe neutralidade na escolha da temática (SEVERINO, 2002).

É preciso ter muita cautela ao iniciar a etapa de coleta de dados. O

pesquisador deve, de acordo com Tarallo, fazer um papel de pesquisador/observador para que não interfira nos dados coletados, nas palavras do autor. “O pesquisador que não participa diretamente da situação de comunicação”.

Dessa maneira não será prejudicada a naturalidade da situação” (TARALLO, 2000, p. 20). Porém sociolinguistas necessitam dessa comunicação, sendo assim cria se o paradoxo do observador.

Ainda, segundo Tarallo (2000, p. 21): “O Propósito do método de entrevista Sociolinguística é minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na naturalidade da situação de coleta de dados”. Sendo assim, é necessário que o pesquisador tente neutralizar sua presença, por isso se vê necessário o conhecimento de toda sua comunidade de informantes.

A partir dessa linha de raciocínio, destaca-se que a metodologia tem abordagem qualitativa, de base descritiva-interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008). A mesma autora ainda cita que a natureza interpretativa da pesquisa busca analisar as práticas sociais, as quais procuram descrever, interpretar e analisar a problemática em questão.

Por outro lado, a pesquisa de natureza qualitativa se baseia em decorrência aos dados coletados (corpus), oriundo do contato do pesquisador e com o alvo da pesquisa (JESUS; DOMINGUES, 2000). Nesta pesquisa qualitativa, os participantes (no caso, os alunos) podem expressar suas opiniões, seus desejos e sentimentos, além de contribuírem com sugestões e críticas a respeito da linguagem campesina.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula relacionadas à variação linguística do falar camponês seguiu o seguinte roteiro:

- I. Identificação dos entrevistados que sofreram preconceito linguístico;
- II. Identificação da forma de preconceito;
- III. Identificação à reação após o momento vivenciado de preconceito;
- IV. Caracterização desse indivíduo.

Para tanto, a presente pesquisa teve caráter exploratório e foi dividida em duas etapas, a saber:

Parte A: Levantamento Bibliográfico

A primeira etapa baseou-se na pesquisa bibliográfica, necessária para dar suporte ao tema em relevância, que consistiu em analisar periódicos, livros e autores que tratam da temática.

Parte B: Levantamento do Contexto Pesquisado

Na segunda parte foi realizado um levantamento a respeito dos alunos do 2º e 3º ano da Escola Estadual Santa Rosa, no município de São José dos Quatro Marcos-MT. Para isso, aplicou-se questionários, com perguntas fechadas e abertas, visando obter dados sobre o perfil socioeconômico dos alunos que sofreram preconceito pela variação linguística campesina. A determinação da amostra foi probabilística, procurando atingir diferentes estratos de renda, escolaridade e status social.

4.2 Estudo de caso: a escola no Estado de Mato Grosso

Como citado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Santa Rosa, localizada na Rodovia MT 175 km 50, s/n, Comunidade Rural Santa Rosa, no município de São José dos Quatro Marcos, no Estado do Mato Grosso.

Pesquisas realizadas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que o município apresentou uma população considerável no distrito, formando um cenário propício para concretizar a sua emancipação política e administrativa, fato que ocorreu no ano de 1979.

No censo do IBGE do ano seguinte ele apresentou uma população de 18.204 habitantes, distribuídos na zona rural e núcleo urbano. O índice populacional continuou em ascensão contínua por 15 anos, chegando em 1995 com 23.877 habitantes.

Esse fato se deu porque o município emancipado caminhava com economia própria, suas instituições estavam sendo instaladas, novos comércios e novas empresas surgindo e a expansão da agricultura em alta, principalmente com relação

Figura 2 - Coordenadas: Localização da Escola⁴

Fonte: Google Maps (2022)

O Projeto Político Pedagógico da EE Santa Rosa, ainda cita que atende as comunidades de Santa Rosa, São Pedro, São Geraldo, Embarcador, Salvação, Abelha, Marco Amarelo, Mazetto, São Miguel e dois assentamentos Florestan Fernandes e Chico Mendes. A maioria dos alunos vem de família de classe baixa, constituída de pequenos sítiantes e assentados, muitos recebem auxílio do governo.

As principais atividades econômicas desses assentamentos são: pecuária leiteira, pecuária de cria, recria e engorda, hortifrutigranjeira. Também possui alguns alunos que suas famílias trabalham em fazendas distribuídas nessas comunidades. Consta salientar que a maioria das famílias possui pouca instrução escolar, sendo que grande parte possui apenas o ensino primário e em alguns casos incompleto.

Atualmente a escola conta com cerca de 108 alunos no período vespertino, sendo assim distribuídas em sete turmas que correspondem ensino fundamental II e médio. No ensino médio, a 1ª série com 16 alunos matriculados, já na 2ª série com 15 alunos e na 3ª série com 14 alunos.

A coleta de dados foi realizada no município de São José dos Quatro Marcos, no estado do Mato Grosso, na Escola Estadual Santa Rosa, onde se oferta o Ensino

⁴ As coordenadas da localização da escola encontram-se em: 15.539761593358628, - 58.269522134326564

Fundamental II e Ensino Médio, sendo que ela está localizada em uma zona rural da cidade e atende uma parcela significativa das crianças em idade escolar, das comunidades Barreirão, Santa Rosa e arredores.

Para tanto, os procedimentos metodológicos depreenderam de diversas ações e instrumentos de coleta de dados, conforme exposto em seguida.

No decorrer do ano letivo de 2022 durante as aulas de todas as disciplinas ofertadas da série, foram desenvolvidas atividades envolvendo o preenchimento do questionário e elaboração do texto dissertativo.

4.2.1 Autorização para execução da coleta de dados

Na primeira etapa da coleta dos dados, com o intuito de fazer um levantamento e contato inicial, houve uma conversa formal com os gestores (diretor e coordenador) da referida escola, para que o Conselho Deliberativo Escolar- CDCE, estivesse ciente das ações a serem desenvolvidas na unidade escolar, posteriormente emitisse o parecer com autorização da coleta do pretendido estudo.

Nesse encontro presencial ocorrido em março de 2022, houve a apresentação do projeto de pesquisa, dos objetivos e a intenção de se fazer uma pesquisa nesse contexto escolar, especialmente com os alunos da 2ª e 3ª série do Ensino Médio.

Ademais, por meio de documentos relacionados ao Comitê de Ética, e com sua aprovação, a gestão da Escola Estadual Santa Rosa, de São José dos Quatro Marcos – MT, foi previamente informada com a apresentação dos objetivos da pesquisa, consultada e, conseqüentemente, concedida a devida autorização para que o trabalho se desenvolvesse plenamente.

A princípio, tínhamos o objetivo de entrevistar alguns alunos da turma da 3ª série do ensino médio, porém, optamos por entrevistar todos os alunos da 2ª e 3ª série do ensino médio, para que a pesquisa obtivesse um maior número de participantes, assim possibilitando a mais próxima de um percentual real.

Os estudantes receberam um questionário socioeconômico com perguntas fechadas e abertas, foi feita a leitura coletiva com a turma das perguntas, extraídas do questionário, para que se caso houvesse dúvidas pudessemos esclarecer de

maneira simples e amistosa.

4.2.2 Perfil dos entrevistados

Acerca do questionário, que é a principal ferramenta adotada neste estudo, vale ressaltar que a primeira pergunta é o nome dos participantes da pesquisa, no caso, os alunos colaboradores deste estudo, especificamente algumas questões de identificação, o que pode ser observada na tabela que segue (Tabela 1).

Para fins de preservação da identificação dos colaboradores, os entrevistados receberam código: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e assim sucessivamente.

Tabela 1 - Perfil dos Colaboradores

CÓDIGO DO ALUNO	IDADE	SEXO	SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	RESIDE NA ZONA URBANA E/OU RURAL	MORA NO ASSENTAMENTO OU COMUNIDADE
Aluno 1	16	M	2°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 2	17	M	2°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 3	17	M	2°	Zona Rural	Comunidade
Aluno 4	16	M	2°	Zona Rural	Comunidade
Aluno 5	16	M	2°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 6	16	M	2°	Zona Rural	Comunidade
Aluno 7	33	F	2°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 8	17	F	2°	Zona Rural	Comunidade
Aluno 9	16	F	2°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 10	16	F	2°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 11	17	M	3°	Zona Rural	Comunidade
Aluno 12	17	M	3°	Zona Rural	Comunidade
Aluno 13	18	M	3°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 14	17	F	3°	Zona Rural	Comunidade
Aluno 15	18	F	3°	Zona Rural	Assentamento
Aluno 16	17	F	3°	Zona Rural	Assentamento

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dentre os fatores extralinguísticos que podem ser identificados na tabela acima (Tabela 1), é possível constatar que a idade dos entrevistados varia entre 16 e 32 anos, sendo que mais da metade apresentam idade de 16 anos.

Quanto ao dado sexo, 09 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Foi observado pelos dados acima que o masculino destacou em número na pesquisa.

Todos os alunos participantes encontram-se na 2° e 3° série do Ensino médio e residem na zona rural.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

5.1 O projeto piloto: ‘O campo que lê’

Dado os objetivos que estão explicitados na parte introdutória deste estudo, alguns passos da coleta de dados e análise foram necessários. Assim, primeiramente, buscamos fazer uma abordagem inicial com os colaboradores (informantes – aprendizes) acerca do uso da leitura no processo de ensino e aprendizagem da língua no referido contexto escolar, com propósito de, conversar e problematizar as questões do campo e seus variados problemas sociais e de que maneira afeta direta ou indiretamente a vida de cada um indivíduo.

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia ativa de ensino que propõe a atividade prática como ferramenta. Ao invés de explicar todos os detalhes de uma atividade, os estudantes são convidados a participar de ações reais para o desenvolvimento da competência a ser trabalhada. Esta é definida como um método sistemático de ensino aprendizagem que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um processo de investigação, estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas.

O uso de metodologias ativas no ensino, como a Aprendizagem Baseada em Projetos possibilita, segundo Bender (2014), o desenvolvimento das habilidades e competências do século XXI. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/96), no que concerne sobre a Educação Ambiental (EA) em seu artigo 22 diz que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” esta garantia já estabelecida, por vezes, não é cumprida por diversos motivos, entre eles, a precariedade dos sistemas fiscalizadores.

Com intuito de melhor realizar as análises foi desenvolvido um projeto piloto denominado “ O campo que lê” com um determinado grupo de alunos do 7º e do 8º

do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Santa Rosa., estendendo-se posteriormente ao alunos da 2ª e 3ª série do Ensino Médio, o grupo era constituído de 21 alunos que faziam leituras periódicas, distribuídos da seguinte forma: foram utilizadas 2 horas a cada 15 dias, (1h semanalmente) , para encontros presenciais, no primeiro momento, feito uma dinâmica de ordem os alunos na Biblioteca integradora, da escola.

Figura 3 - Registro do Projeto 'O campo que lê'



Fonte: (Registro da autora,2022)

O grupo foi criado em abril de 2022 com o intuito de aprimorar a leitura e produção de textos. No campo, a maioria dos alunos e professores não possui uma internet boa e alguns nem acesso à internet têm, então, realizamos nossos encontros na Biblioteca integradora. Elaboramos textos para serem estudados em casa, com temas específicos do meio rural, esses temas vieram acompanhados das seguintes questões:

- 1) Já se sentiu constrangido pelo modo que se expressa?
- 2) Você se recorda com qual idade percebeu o primeiro preconceito com seu modo de falar?
- 3) Qual a história da comunidade que você vive? Converse com seus familiares e nos conte um pouco da história de sua comunidade e

família. Vocês se identificam com a identidade rural?

- 4) Você vive em uma comunidade rural, qual? Converse com as pessoas mais velhas e identifique quais são as tradições culturais do homem do campo? De onde vêm seus pais, avós, bisavós e tataravós? O que eles faziam/fazem para viver e sobreviver?
- 5) O que é cultura para você e qual a importância dela na vida de uma pessoa e sua comunidade?

Essas questões servirão para realizarmos a discussão e diagnosticar a compreensão dos alunos quanto ao ser camponês e a importância da cultura para a manutenção e sobrevivência da comunidade.

Outra avaliação positiva foi o trabalho multidisciplinar realizado com os professores da área, com trocas de ideias e práticas pedagógicas, tais como; na área de linguagens, houve a produção de pequenos textos educativos, identificando as palavras que mais utilizam em casa no seio familiar, atividades que permitiram aumentar seus conhecimentos sobre as questões sociolinguísticas descrevendo o falante em toda sua essência, não desprezando o contexto em que se encontra, mas, levando em consideração todo aspecto envolvido no momento em que emite uma mensagem.

Após, os estudantes fizeram uma descontraída roda de leitura para socializar palavras e histórias produzidas e a importância em manter viva a linguagem considerada de caboclo, caipira e raiz. Em seguida, houve uma discussão diferenciada socializando a vivência singular no campo, que contribuiu intensamente no processo de ensino aprendizagem dos estudantes envolvidos no projeto.

Nesse sentido, os encontros tiveram finalidade de estreitar os vínculos entre os alunos/ escola/ profissional da educação, proporcionando vivências agradáveis e simples, tanto aos profissionais quanto aos estudantes, mais significativas aos estudantes, sem o intuito de sobrecarregá-los de tarefas, apenas com o simples objetivo de ocupação.

De modo geral, o processo envolveu: trabalhos de leitura na biblioteca integradora, atividades teóricas em sala de aula para entendimento das ações do homem para com a natureza como a linguagem está diariamente construindo e reconstruindo a identidade do homem do campo, assim como é vista no olhar intrapessoal de cada um.

Os alunos se mostraram interessados e entusiasmados em participar do grupo e prontamente responderam aos questionamentos propostos pela pesquisadora. Desse modo, quinzenalmente fizemos uma interação na biblioteca onde se mostravam interessados em partilhar e desenvolver leituras com assuntos pertinentes ao meio que convivem.

Posso afirmar, como profissional da educação, que meu olhar para os estudantes campesinos, através do projeto desenvolvido, fez com que tivesse uma reflexão. Independente da função que exercemos na escola, de maneira acolhedora, podemos de uma forma simples, compreender e vivenciar uma realidade tão sofrida, explicando através das nossas ações que a educação não muda o mundo, mas muda as pessoas que podem mudar o mundo, despertando o pensamento reflexivo nos estudantes, assim contribuindo no processo ensino aprendizagem, não apenas de modo acadêmico, mas perfeitamente onde o aluno reconheça seu pertencimento em uma diversidade da qual ele faz parte.

O estudo proporcionou proximidade, entendimento entre as categorias profissionais que são partes do processo de ensino, permitindo que todos vissem o falar camponês não como algo errado, ou como “falhas” que o professor de língua portuguesa não conseguisse resolver, até mesmo tirando essa responsabilidade do professor de línguas, pois, os que lecionam outras disciplinas também fazem parte do componente curricular de linguagem.

Outro ponto positivo do desenvolvimento de nosso estudo é que os estudantes tiveram sua autoestima restabelecida, pois perceberam e tiveram seu reconhecimento com a identidade camponesa, sendo trabalhada e valorizada, por docentes e os demais profissionais, um símbolo de igualdade que nem sempre existe.

Ficamos imensamente felizes por contribuir com um ambiente mais homogêneo, onde existem diferenças, mas com a possibilidade de conviver sem sentir-se menos prestigiado ou de menor valor no ambiente escolar, pois a escola não deve apenas ditar regras do correto ou errado, mas a principal característica de um bom ensino, é perceber as diversidades, resgatar a cultura local e fazer com que ocorra as interações entre elas, sem divisão ou exclusão.

Constatamos que o projeto proporcionou conexão entre as pessoas de várias comunidades sociais e possibilitou aos envolvidos, por meio da convivência, a oportunidade de levantar novas visões sobre as mais diversas culturas. Bem

como, o projeto é uma maneira de impulsionar desenvolvimento acadêmico e pessoal dos que se comprometem com o processo de interação entre os indivíduos.

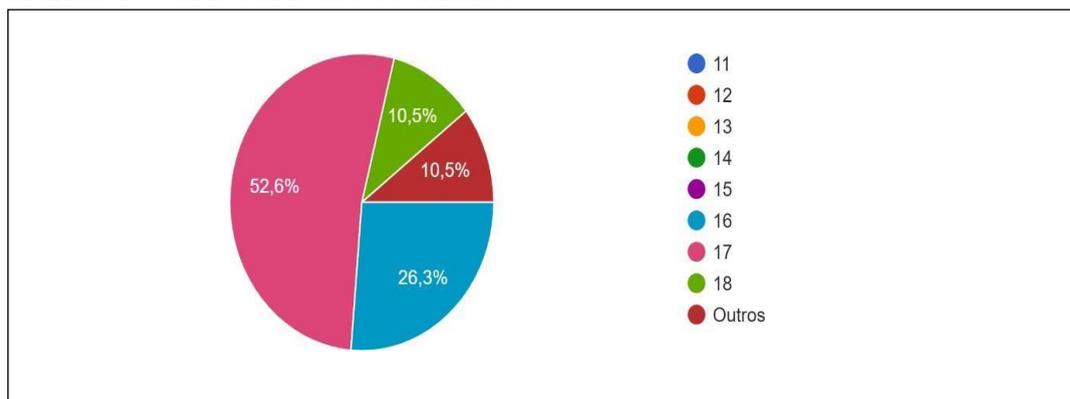
Desta maneira, foi possível refletir que apesar da capacitação oferecida aos profissionais da escola Santa Rosa, através da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, ainda assim carece de estratégias para ampliação para que todos possam ser beneficiados.

Contudo, a iniciativa de desenvolver o projeto “o campo que lê”, foi uma ação piloto para todo o corpo de profissional da educação, uma vez que, como reconhece Paulo Freire (1997, p.155) “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

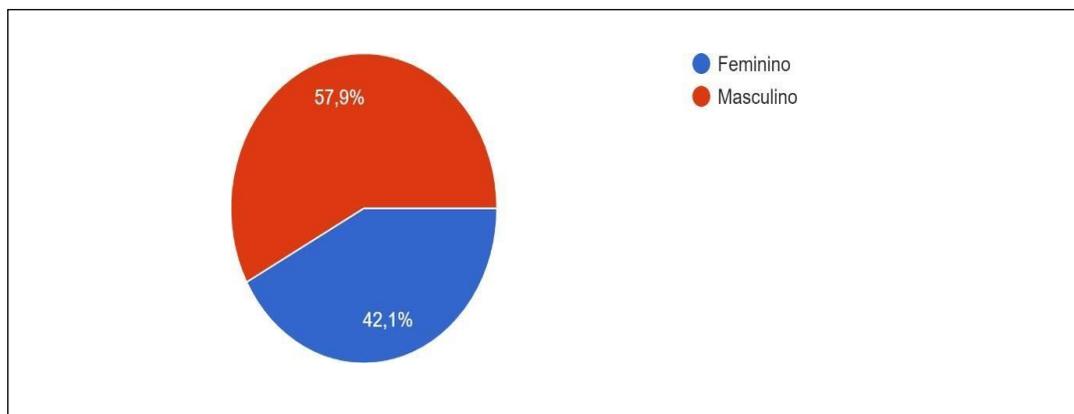
5.2 Questionário alunos-colaboradores

Por meio da plataforma *Google Forms*, aplicou-se um questionário contendo 18 itens que variaram de informações a perguntas que foram feitas com o intuito de coletar os dados para as análises. Os primeiros dados informados no questionário, referem-se à faixa etária, sexo dos entrevistados e onde residem, conforme observa-se nos gráficos abaixo.

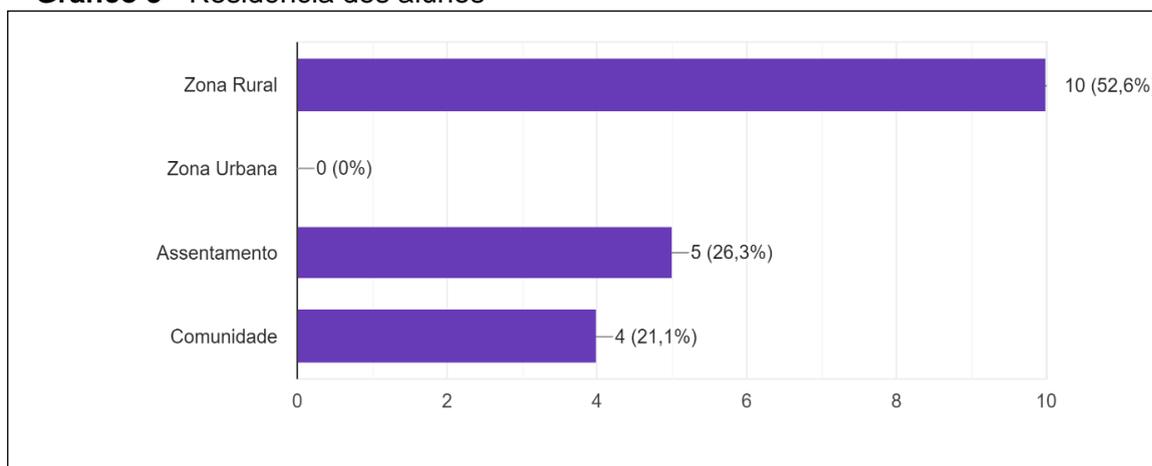
Gráfico 1 - Faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Gráfico 2 - Sexo dos estudantes

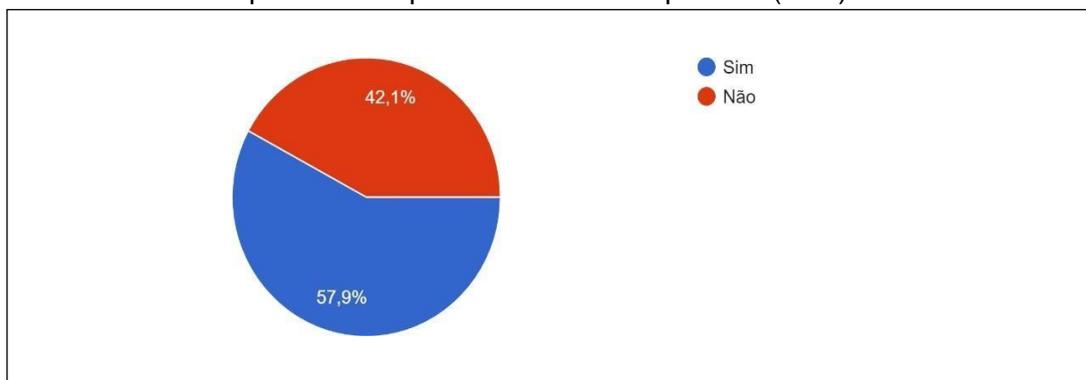
Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Gráfico 3 - Residência dos alunos

Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Os alunos residentes na Zona Rural somam 52,6%, moradores de Assentamento somam 26,3% e em Comunidades 21,1%, trata-se do contingente de alunos que estudam na Escola do Campo universo desta pesquisa. Isso implica o maior conhecimento desses alunos em relação à vivência camponesa e dos entraves que enfrentam em seu dia a dia.

Concernente à fala característica do camponês, houve perguntas específicas para investigar a questão do preconceito linguístico. O gráfico 5 mostra os dados acerca da seguinte proposição inserida no questionário: “sofreu preconceito pelo modo de se expressar (falar)?”. Diante disso, é possível observar que 42,1% responderam que não sofreram nenhum tipo de preconceito, já 57,9% afirmaram que sofreram preconceito pela forma como falam.

Gráfico 4 - Sofreu preconceito pelo modo de se expressar (falar)

Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

A fim de compreender em quais universos esses estudantes lidaram com o preconceito linguístico, obteve-se apenas quatro respostas distintas:

Figura 4 - Especificação do gráfico 4

Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

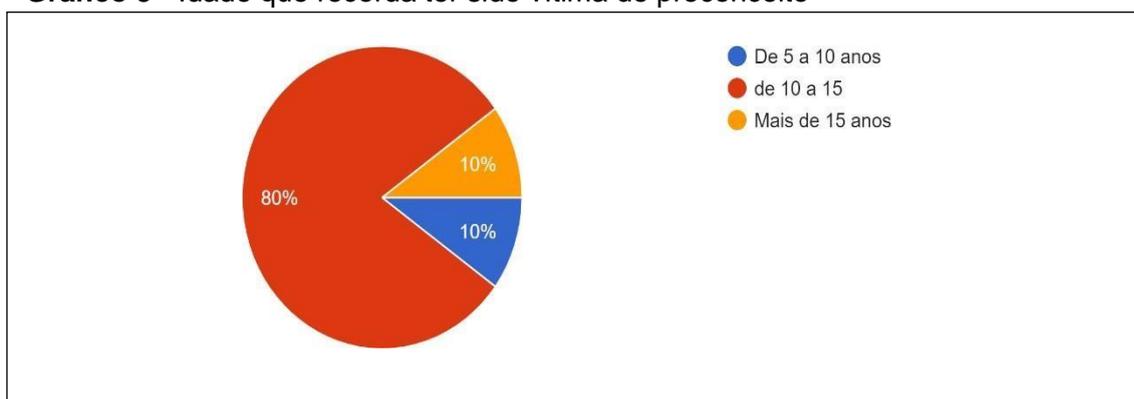
Embora o número de respostas a essa proposição seja relativamente baixo, há que se considerar seus significados. Ao dizer que sofreu preconceito a vida toda, o aluno-colaborador expressa uma experiência que não deveria existir, uma vez que a variabilidade da Língua Portuguesa existe desde a colonização.

As quatro respostas evidenciam aquilo que Luft (1998) trata em seus estudos acerca da existência de uma gramática interna inerente a todos os seres humanos, ou seja, ao sofrer preconceito pelo modo como fala, seja na escola urbana, mercado, atividades extraclasses ou outro lugar, esse conhecimento linguístico prévio do aluno é desconsiderado e estigmatizado.

No gráfico a seguir, pode-se ter uma noção da primeira experiência desses alunos com o preconceito linguístico de acordo com a faixa etária. A proposição “qual a idade que se recorda de ter sofrido a primeira experiência preconceituosa?”,

demonstra que 80% dos alunos-colaboradores sofreram preconceito entre 10 e 15 anos de idade, enquanto 10% sofreu preconceito entre 5 e 10 anos e 10% com mais de 15 anos.

Gráfico 5 - Idade que recorda ter sido vítima de preconceito



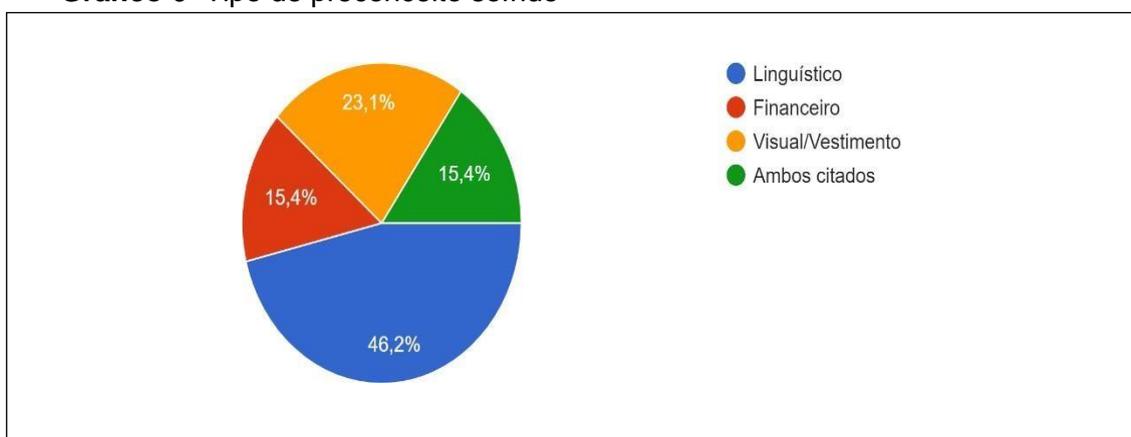
Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Levando em consideração os dados representados no gráfico acima, percebe-se que 90% dos entrevistados sofreram algum tipo de preconceito linguístico entre a infância e a adolescência.

Conforme Bagno (2007), o preconceito linguístico insere-se na sociedade, principalmente, sob a ideia de haver uma “língua homogênea”, ou seja, a ideia de língua portuguesa instituída ainda na colonização. Para o autor, tal perspectiva não passa de um mito que se enraizou dia após dia no imaginário do brasileiro. Daí surge a necessidade de explicar, nas aulas de língua, que há um português escrito e um português que é falado pela maioria dos brasileiros.

Ainda de acordo com Bagno (2007), há uma série de fatores que devem ser consideradas quando se trata de variação linguística, dentre as quais estão: situação econômica, nível de escolaridade, espacialidade geográfica, dentre outros.

Concernente a isso, é possível ver no gráfico abaixo, os tipos de preconceito que os alunos-colaboradores investigados sofreram.

Gráfico 6- Tipo de preconceito sofrido

Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Dos dados apresentados, o preconceito linguístico teve o contingente mais expressivo, uma vez que 46,2% dos entrevistados afirmaram ter sofrido algum tipo de situação, cujo o modo de falar foi identificado e ridicularizado de alguma forma. As outras formas de preconceito sofridas, afirmam o que Bagno (2007) considerou como fatores que também são relevantes para considerar as variações linguísticas e, também, o preconceito sofrido pelos falantes.

Concernente à população do campo, Costa; Costa (2016) ponderam que o imaginário que se instituiu de que a população do campo é pobre e que a população urbana não é, se dá em torno da gama de serviços que é ofertada nas cidades, bem como as oportunidades e acesso à educação, saúde e saneamento.

Embora haja precariedade em ambos os espaços, a população rural sofre com as questões listadas acima devido à sua localização geográfica, uma vez que, na maior parte dos casos, está distante dos grandes centros urbanos.

Uma das representações sociais que emergem de nossa pesquisa é o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, especialmente com relação aos alunos de meio rural, denominados de “caipiras”.

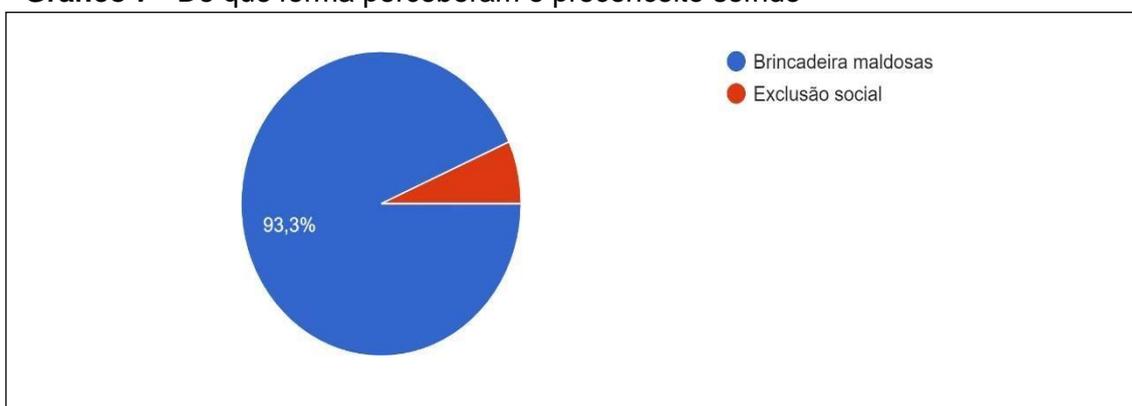
Segundo Albuquerque Júnior (2007), este tipo de preconceito é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, feio, ignorante, culturalmente inferior, etc.

Diante dessas discussões e da confirmação de que os alunos camponeses

sofrem com o preconceito linguístico em decorrência da variabilidade linguística presente em sua fala, há outro fator sociolinguístico que deve ser considerado: as atitudes linguísticas. É importante saber como esses falantes reagem a agressão por preconceito linguístico e quais as suas percepções em relação aos seus falares.

No gráfico a seguir, é possível identificar como os falantes percebem que estão sendo vítima de preconceito linguístico; 93,3% recebem esse tipo de tratamento por meio de brincadeiras maldosas, e 6,7% sentem-se excluídos socialmente devido à forma com a qual se expressam.

Gráfico 7 - De que forma perceberam o preconceito sofrido



Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Ao identificar que está sofrendo violência linguística, o falante pode desencadear reações diversas, tais reações podem ser tomadas como as atitudes linguísticas. Antes de analisarmos o gráfico a seguir, é necessário entender esse conceito.

Calvet (2002) explica que um conjunto de atitudes deve ser considerado, bem como os sentimentos dos falantes para com suas próprias línguas e com aqueles que se utilizam delas. Em palavras mais simples:

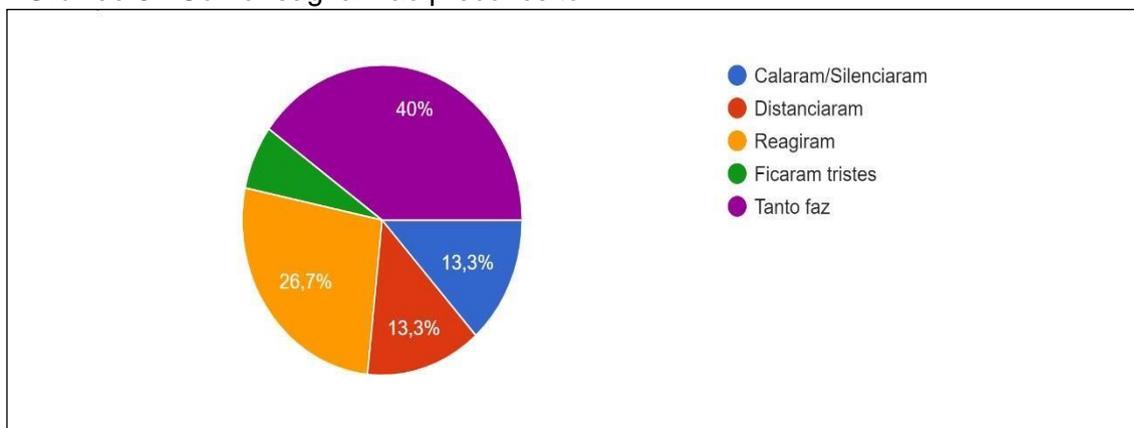
[...] o que seria uma atitude linguística? Segundo a definição literal encontrada nos dicionários de língua portuguesa, uma atitude consiste num modo de agir, posicionar ou significar em determinado momento ou sobre determinado objeto ou contexto. Partindo desse pressuposto, uma atitude linguística seria a forma como um sujeito se posiciona em relação a sua própria língua ou de outrem. (CANUTO; RIBEIRO, 2022, p. 12).

Diante do supracitado, é importante identificar o sentimento que é gerado no aluno camponês à medida em que ele é vítima do preconceito linguístico, ou seja, a

atitude que ele toma em relação a atitude que o não-camponês demonstra em relação a ele. No gráfico abaixo é possível vislumbrar algumas atitudes que os alunos tomaram quando sofreram preconceito linguístico.

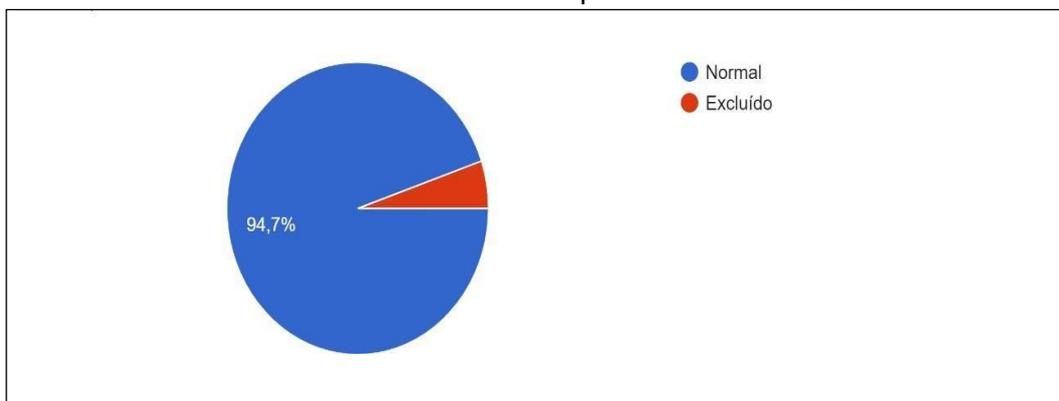
Os dados mostram que 40% escolheram a opção “tanto faz”, ou seja, o desdém do outro com seu modo de falar não provocou nenhum tipo de reação ou sentimento, 26,7% reagiram de alguma forma, 13,3% se distanciaram dos agressores, 13,3% optaram pelo silêncio e 6,7% ficaram tristes.

Gráfico 8 - Como reagiram ao preconceito



Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Diante dos dados e discussões apresentados, a pesquisa encaminha-se para compreender quais as atitudes dos alunos camponeses em relação a sua maneira de falar. Ainda que pesquisas mostrem os papéis do camponês, seu lugar social e a maneira que ele utiliza a língua, qual seria a forma que o camponês enxerga a si mesmo? O que ele sente em relação a sua própria língua? Com base nesses questionamentos que surgiram durante o desenvolvimento da pesquisa, o gráfico a seguir expressa dados interessantes. Vejamos:

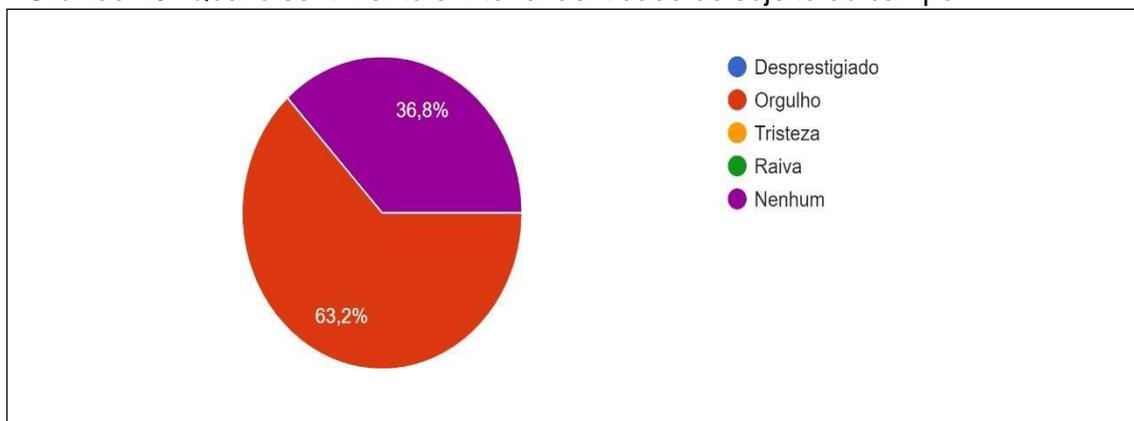
Gráfico 9- Como se vê na sociedade atual por ser morador da Zona Rural

Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

Com base na proposição “como você se vê na sociedade atual por ser morador da zona rural?”, 94,7% dos entrevistados afirmaram que se veem de maneira normal e apenas 5,3% sentem-se excluídos.

Com base nesses dados, pode-se considerar que a atitude linguística dos alunos-colaboradores da pesquisa é positiva, uma vez que eles se sentem bem por serem camponeses. Esses sentimentos são visualizados por Lambert; Lambert (1975) como componentes essenciais que são expressos por pensamentos, crenças, sentimentos, emoções e as formas que reagem ou não.

Nessa direção, o gráfico a seguir complementa essa perspectiva:

Gráfico 10- Qual o sentimento em ter a identidade de sujeito do campo

Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

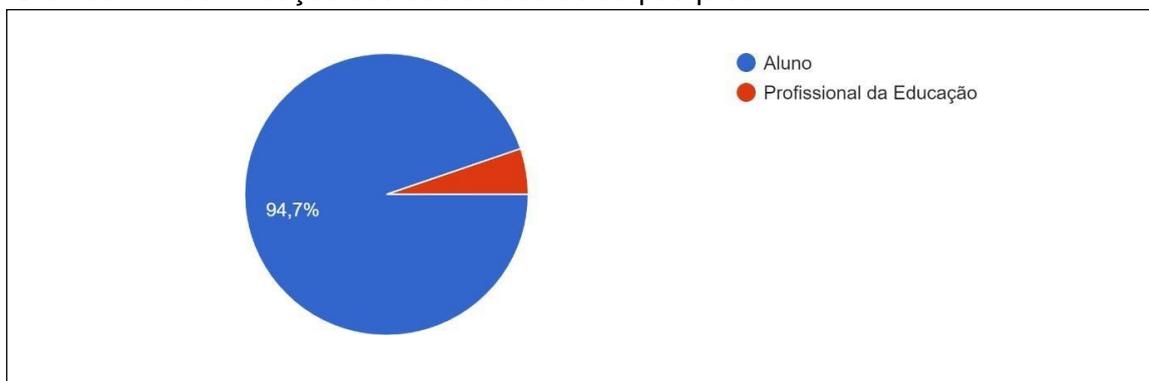
Ao serem questionados como se sentem por possuírem uma identidade campesina, 63,2% afirmaram sentir orgulho dessa identidade, logo, infere-se que sentem orgulho também de seu falar característico, uma vez que o aspecto linguístico também é considerado ao se elencar as características identitárias de um

povo.

Com base nisso, ressalta-se a concepção de Lambert, Lambert (1975), uma vez que, para os autores, as atitudes linguísticas podem ser uma maneira organizada de expressar sentimentos, pensamentos e reações a pessoas, grupos, problemas equalquer acontecimento no ambiente.

Neste ponto, ressalta-se que, além dos alunos-colaboradores que somam 94,7% dos entrevistados, optou-se por coletar, também, os relatos de duas professoras de Língua Portuguesa que atuam na escola universo da pesquisa, a fim de evidenciar, a partir do olhar do professor, como elas lidam com as questões relacionadas à variação e preconceito linguísticos em sala de aula. Tais informações podem ser observadas no gráfico abaixo.

Gráfico 11- Identificação dos colaboradores da pesquisa



Fonte: Elaboração própria via Google Forms (2022)

5.3 As professoras-colaboradoras

A forma da coleta de dados das duas colaboradoras diferiu daquela oferecida aos alunos, uma vez que se entende que as profissionais poderiam responder a questões mais complexas. Para tanto, dividiu-se o questionário em dois tópicos ou módulos, a saber: “ensino e variação linguísticos” e “ da variação linguística”.

5.3.1 Tópico: Ensino e variação linguísticos

A primeira professora, identificada como “Colaboradora 1”, tem 36 anos, é

natural da cidade de Araputanga - MT, possui ensino superior completo e atua há 15 anos no magistério. A segunda professora, identificada como “Colaboradora 2”, tem 33 anos, é natural de Mirassol D’Oeste, possui ensino superior completo e atua no magistério há 7 anos.

É necessário ressaltar que em algumas perguntas há a resposta de apenas uma colaboradora, por motivo de que as colaboradoras ficaram à vontade para declinar de algumas respostas. Sobre o primeiro tópico intitulado “ensino e variação linguísticas”, a primeira pergunta feita foi a seguinte:

1. Você costuma abordar os temas sobre variação linguística em sala de aula? De que forma?

Excerto # 01 – Colaboradora 1

Sim, convidando os alunos a se atentarem sobre a forma como falam em seus seios familiares, além de mostrar as diferenças resultantes da região, da cultura, da classe econômica e do nível de letramento que faz interferir diretamente na forma como falamos.

Excerto # 02 – Colaboradora 2

Sim. Ciente de que a língua é muito complexa, procuro trabalhar da forma mais dinâmica possível.

Com base no primeiro questionamento, ambas as professoras responderam de forma positiva sobre abordar a temática de variação linguística em sala de aula. Nesse sentido, no Excerto # 01, a fala da colaboradora 1 coaduna com o pensamento do linguista Marcos Bagno (2007), em que o autor afirma que as variantes linguísticas dependem de fatores como classe econômica, grau de escolaridade, posição geográfica, dentre outros pontos que vão ao encontro do que é ensinado pela professora.

Nesse sentido, é mister estabelecer que as variações linguísticas existentes vão além das instâncias de fala, pois abarcam estruturas muito mais amplas e complexas, como aborda a Colaboradora 2. As variantes linguísticas implicam diversidade cultural em estruturas que vão de encontro ao que fora ensinado durante muito tempo em se tratando dos compêndios gramaticais.

Nesse bojo, encaminhamo-nos para o segundo questionamento:

- 2. Você observa nos textos dos alunos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala do aluno morador do campo? Como trabalha, faz a correção nestes casos?**

Excerto # 03 – Colaboradora 1

Sim, existem sim várias marcas linguísticas trazidas da vivência campesina, o meu trabalho se pauta, principalmente, no que compete a intencionalidade, não faço correção dessas marcas, mostro que em algumas situações em que a linguagem padrão é exigida estas marcas ficam em desacordo, assim como em algumas situações a norma padrão também não se encaixa. Não há correção na oralidade do aluno, nem em textos que contemplem suas rotinas.

Excerto # 04 – Colaboradora 2

Não. Quando os alunos usam gírias em seus textos, são gírias comuns (campo cidade).

A fala das professoras diferiu nessa questão. A Colaboradora 1 aponta que existem muitas marcações linguísticas específicas do aluno do campo, e que ela trabalha a questão da intencionalidade. Aqui, podemos observar alguns pontos importantes. Ao citar a questão da “intencionalidade”, a professora demonstra que concorda com a vertente da Sociolinguística Variacionista que ganhou destaque com o norte-americano John Gumperz.

Segundo Khalil (2017) essa vertente não rejeita o aspecto social da linguagem, mas preocupa-se com os conhecimentos envolvidos na interação e pelos processos interpretativos que se dão por meio de comportamentos e intenções linguísticas.

Na esteira desse entendimento, a professora se vale dessas concepções para deixar que o aluno se sinta livre para se expressar oralmente, uma vez que ela entende o que ele teve a intenção de dizer, e, em seguida, explica que em algumas situações é necessário fazer uso de uma linguagem mais formal e em outras não.

Diante do exposto, observa-se que a professora tem o cuidado de não tolher a gramática interna do aluno, menos ainda seu conhecimento prévio. Tal assertiva é evidenciada na resposta da questão 3.

- 3. 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?**Excerto # 05 – Colaboradora 1**

Não faço qualquer tipo de correção em sua oralidade.

Excerto # 06 – Colaboradora 2

Faço algumas intervenções, explicando / e ou/ evidenciando que em determinado contexto e situações como por exemplo, uma roda de tereré, é aceito, não precisa de tanta formalidade. Porém, há situações nas quais necessita de requisito formal, como a escrita de uma redação. Não pode estar falando (escrevendo) dessa forma.

A questão refletiu comportamentos distintos das duas professoras-colaboradoras, uma vez que a Colaboradora 1 afirmou não corrigir a fala dos alunos com o intuito de que se apresentem de maneira mais “formal” durante apresentações em sala de aula. Já a colaboradora 2, declarou que faz intervenções que acha necessárias durante apresentações em sala de aula, evidenciando os contextos que pedem formas específicas de linguagem.

Nesse sentido, percebe-se que não há uma só interpretação concernente ao ensino de língua portuguesa nessa escola, logo, não há padronização no modo que o professor lida com a língua. Nesse ponto, entende-se variação, língua e sociedade pelo olhar de Bagno (2007), quando o autor pontua a necessidade de haver uma explicação que deixe claro que há, de fato, uma língua brasileira que engloba diversas variantes, e uma língua que se escreve — a qual é sistematizada por meio da gramática.

A esse respeito, a questão 4 apresentada abaixo, traz à tona essa problemática.

- 4. Você tem alguma sugestão de como abordar o uso da variante de prestígio no ambiente escolar sem promover a supervalorização dela diante da variante trazida pelo aluno?**

Excerto # 07 – Colaboradora 1

Mostrar aos alunos que não existe nenhuma variante de prestígio, existe intencionalidades diferentes, formas diferentes de utilizar a linguagem de forma que contemple nosso objetivo, que é se fazer entender.

Com a resposta da colaboradora 2 exposta no Excerto # 07, identifica-se mais uma vez a presença da teoria da intencionalidade presente na metodologia da professora. Aqui, pode-se dizer que, embora a colaboradora afirme não haver uma variante de prestígio, a realidade se mostra diferente. Tanto que, de fato, conforme afirma Bagno (2007), citado anteriormente, há uma língua escrita regida pelas normas gramaticais.

Nesse viés, Bagno (2001) considera que o educador deva apresentar aos alunos o entendimento sobre um “português brasileiro”, a fim de que se conheça a existência do mesmo, e, só depois enveredar no ensino da gramática — pois é sabido que é uma norma utilizada e cobrada em muitos concursos e seletivos —, mas ainda assim, indo além dela.

5.3.2 Tópico: da variação linguística

Nesse tópico, buscou-se aprofundar a discussão acerca da variação linguística na formação docente.

- 1. Durante sua formação acadêmica/ complementar ou em leituras individuais você teve acesso as Teorias Sociolinguísticas? Fale um pouco sobre.**

Excerto # 08 – Colaboradora 1

Sim, porém bastante falha considerando que a carga horária oferecida não contemplou nem a metade do necessário.

De acordo com a fala da professora-colaboradora 1 no Excerto #08, evidencia-se que as questões sociolinguísticas não foram abarcadas em sua totalidade durante a sua formação. Tal inferência demonstra uma realidade que pode se repetir em muitas outras instituições de ensino do Brasil, uma vez que ainda há

muitos casos de preconceito linguístico praticado por professores, como é possível observar nas palavras de Bagno (2007, p. 107):

não posso aceitar a explicação dada por tantos professores de que os alunos é que são preguiçosos e não conseguem aprender, ou, pior ainda, que “português é muito difícil”. O problema certamente está no modo como se ensina português e naquilo que é ensinado sob o rótulo de língua portuguesa.

Diante dessa discussão, ressalta-se que, por mais que a professora demonstre que sua formação teve alguma deficiência em relação à Sociolinguística, nota-se que a maneira com a qual ela conduz suas aulas são totalmente dentro dos constructos dos aspectos sociolinguísticos, pois, por mais que ela sinta alguma tipo de dificuldade, consegue ministrar suas aulas sem tolher os conhecimentos prévios de seus alunos que compõem suas identidades camponesas.

No que tange a isso, a questão 6 aborda, especificamente a questão do ensino da Gramática normativa em sala de aula, pontuando a forma com a qual as colaboradoras manejam a situação dentro de suas salas de aula.

2. Qual sua posição em relação ao ensino da Gramática Normativa e da Variação Linguística? Como você trabalha esse assunto em sala de aula?

Excerto # 09 – Colaboradora 1

Na atual conjuntura, trabalhar gramática tem sido um desperdício de tempo. Tenho concentrado em atividades que envolvem leituras, uma vez que de acordo com nossas avaliações diagnósticas, nosso aluno tem chegado no 6º ano sem saber o procedimentos básicos da leitura, como, por exemplo, saber o tema central de um texto, inferir informações implícitas e explícitas, assim trabalho aspectos da gramática dentro do texto, na medida do possível, ela não tem sido o foco, é inócua a tentativa de ensinar gramática para um aluno com defasagens grotescas na leitura trazidas ainda do ensino fundamental I.

A questão 6 traz à luz uma problemática que se faz presente há muito tempo na educação brasileira: os alunos que chegam às séries finais sem a competência básica de leitura e escrita. De acordo com Ipiabina (2012), discursos como o que se viu no desabafo da professora-colaboradora 1, evidencia o que autores como Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2005, 2008), Antunes (2003), Kleiman (2002), dentre outros,

já vinham anunciando em seus estudos há muito tempo.

Segundo Ibiapina (2012), as críticas de estudiosos como os que se citou anteriormente, recaiam, principalmente, sobre os professores de Língua Portuguesa que, tecnicamente, teriam a função de ensinar leitura e escrita. Assim, muitos problemas eram apontados pelos estudiosos, como o uso exclusivo de uma variante prestigiosa, a desconsideração do conhecimento prévio do aluno, e o desconhecimento das realidades dos alunos. Nesse sentido, introduzir a gramática normativa nesse aluno de forma acentuada, pode não ser a melhor opção, como afirma Bagno (2007, p. 105):

Uma coisa não podemos deixar de reconhecer: existe atualmente uma crise no ensino da língua portuguesa. Muitos professores, alertados em debates e conferências ou pela leitura de bons textos científicos, já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como única fonte de explicação para os fenômenos linguísticos.

Diante do reconhecimento da necessidade de se utilizar a gramática de outra forma, torna-se pertinente, pois:

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles. (PERINI, 1997, p. 63).

A citação acima corrobora o discurso da Colaboradora 2 no Excerto #10, uma vez que a promessa de que o ensino da gramática melhora a escrita e a leitura de forma significativa, desagua em um mar de frustrações quando isso não ocorre, pois sabe-se que essas práticas podem ser aperfeiçoadas com outras atividades e não só com o ensino de uma gramática normativa.

Excerto # 10 – Colaboradora 2

Os alunos mostram pouco interesse em relação ao ensino de gramática, porém é importante, pois o ajudará na estruturação de seu texto. Trabalho gramática com atividades que contêm variados gêneros textuais que tragam diferentes situações, fazendo -se assim que eles tenham mais interações e interesse, no tema abordado.

No bojo dessa discussão, não se está desmerecendo o uso da gramática ou ainda defendendo que ela deva ser descartada, mas sim que ela não seja usada para oprimir a gramática interna que acompanha as experiências prévias dos alunos. Acima é possível ver que a Colaboradora 2, faz uso de atividades que tragam contextos nos quais os alunos sintam-se instigados em conhecer e aprender a norma culta por meio de interações distintas. Em relação a isso, o que pode ocorrer é o preconceito linguístico, que pode ser observado na resposta da Colaboradora 1 existente na questão 7.

3. Você já observou a ocorrência do chamado “Preconceito Linguístico” entre os alunos ou entre alunos e demais membros da escola?

Excerto # 13 – Colaboradora 1

Sim, alguns professores por não possuir uma formação que contemple o ensino aprofundado das variantes, muitas vezes fazem correção no falar do aluno, como professora de português sempre que me deparo com essa situação, explico que não existe uma linguagem em detrimento de outra, ou que há uma melhor, são falares diferentes. Cabe a nós, professores, incluímos a identificação e conscientização do aluno quanto às diferenças, mas esta conscientização tem de dar sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar intervenções inoportunas, que infelizmente ainda ocorrem e que confundem nosso aluno de forma que o mesmo passa a pensar que seu falar é errado.

Excerto # 14 – Colaboradora 2

Não.

A professora-colaboradora 1, afirma sempre se deparar com a questão de preconceito linguístico em sala de aula, e tenta explicar a natureza heterogênea da língua e suas variantes, enfocando a diversidade como forma de conscientização. Infelizmente, muitos alunos ainda são tolhidos em seus falares devido um processo de “utopização” que insiste no ensino de um português “puro”, ou seja, ainda são colonizados linguisticamente.

Sobre isso, Pedro Celso Luft (2002, p. 21), afirma que “um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na

linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, com este estudo, compreender como os conceitos de língua, fala e variação se correlacionam no ambiente escolar do campo, traçando um percurso teórico capaz de situar o leitor durante o referencial teórico até a chegada às análises dos dados coletados.

Para alcançar esse objetivo, buscou-se realizar algumas ações que tomamos como objetivos específicos, como: identificar, no processo de ensino-aprendizagem, marcas específicas do falar camponês; como a escola lida com a variação linguística; em que medida o preconceito linguístico é percebido pelos alunos-colaboradores e, também, pelas professoras colaboradoras.

Tratou-se de uma observação participante, uma vez que a pesquisadora faz parte do universo investigado, garantindo, dessa forma, uma maior imersão e conhecimento dos colaboradores da pesquisa, bem como as variantes situacionais que se inserem nesse *locus*. Por meio de questionário *online* aplicado aos alunos participantes da pesquisa, pode-se coletar dados que permitiram o melhor conhecimento desses sujeitos por meio de suas respostas.

Desse modo, foi possível analisar que muitos alunos do campo sentem orgulho de suas identidades camponesas e mostraram pouca importância ao sofrerem preconceito com seus falares, mas ainda assim, alguns demonstraram tristeza e que sentem o preconceito por meio, também, da exclusão.

Diante dessas informações, as discussões que se levantaram vão ao encontro de inúmeras pesquisas produzidas por sociolinguistas que afirmam que o preconceito linguístico se apresenta de diversas maneiras e, do mesmo modo, gera diversas reações em quem sofre esse tipo de agressão.

Nesse ponto, deparamo-nos com o conceito de “atitudes linguísticas” que, em suma, significa a forma como o falante vê sua própria língua e a língua do outro, podendo se caracterizar como uma ação positiva ou negativa, quando se fala em falar camponês, temos que refletir sobre as muitas informações, valores e procedimentos que podem ser ensinados e apreendidos no cotidiano dos estudantes e, em todas as áreas do conhecimento.

Nesse bojo, foi importante trazer o olhar das duas professoras de Língua

Portuguesa da instituição de ensino universo da pesquisa, uma vez que a essas profissionais cabe o papel de intermediar situações de linguagem que envolvam os alunos, seus falares, escrita, leitura, enfim, as formas comunicacionais. Em se tratando das escolas situadas no campo e os falares campesinos, a situação ganha novos delineamentos à medida em que se volta a esse universo devido suas especificidades, como abordamos no decorrer da escrita do trabalho.

Conforme os dados coletados tendo como base as respostas das duas professoras-colaboradoras, notou-se que uma delas mostrou possuir mais conhecimento acerca de como trabalhar a língua considerando as variações linguísticas existentes e, também, como lidar com a questão do preconceito linguístico. Os dados ainda mostraram que as professoras sentem dificuldade em tratar e trabalhar esses assuntos devido haver uma “lacuna sociolinguística” em suas formações. Isso evidenciou que a ênfase em Sociolinguística na formação docente não foi abordada em sua totalidade, ainda que necessário.

Nesse sentido, em uma das falas, a colaboradora 1 afirmou que já presenciou professores praticando o preconceito linguístico com relação à fala do aluno do campo, isso pode demonstrar que a educação sociolinguística deveria ser abordada em todas as disciplinas do ensino fundamental, médio e, conseqüentemente, nos demais cursos de licenciatura como História, Geografia, Biologia.

Essa observação nos levou a observar um desafio que educar não se prende a determinada área ou disciplina, mas convida a todos os sujeitos a realizar pesquisas, experimentos, atividades pedagógicas que colocam os alunos como os atores principais do processo de ensino aprendizagem, no qual eles exerçam sua criatividade, autonomia, capacidade de inovar, aprender e construir o seu conhecimento. O profissional ganha outra dimensão, o de mediador das ações pedagógicas.

Dessa forma, todos os profissionais da educação seriam responsáveis pelo ensino sociolinguístico adequado, visto que não é só nas aulas de Língua Portuguesa que há variação linguística e preconceito linguístico. Tal ação tiraria dos ombros dos professores de Língua Portuguesa, a responsabilidade única pela forma com a qual se trabalha a diversidade linguística e o que dela deriva.

Por meio das discussões teóricas, dos dados coletados e, também, das análises que deles surgiram, foi possível constatar que a escola do campo possui,

de fato, especificidades que a diferem das escolas urbanas, não apenas em questão geográfica, social e cultural, mas também linguística e identitária, ficando claro que os alunos têm consciência dessas diferenças, mas que também lidam, em sua maioria, de forma natural em relação a isso — embora se saiba que qualquer tipo de preconceito não deveria existir.

Outro ponto observado por meio da resposta da colaboradora 2, é que muitos alunos, na visão da professora, utilizam gírias do campo e também da cidade, não havendo predominância de uma em detrimento da outra. Assim, pode-se pressupor que, com o avanço das tecnologias como a internet, que possibilita a maior interação de pessoas de diferentes universos, o falar camponês mais tradicional pode ir perdendo sua força em decorrência de outras formas do uso da linguagem, não de forma proposital, mas em decorrência da aproximação com outras culturas.

Nesse cenário, os estudantes da escola Santa Rosa, tem uma proximidade com outras culturas, devido todos os professores virem da zona urbana, o contato é diário, permitindo essa convivência de maneira natural, porém perceptível à diversidade.

Em referência aos objetivos específicos foi possível notar que a fala e a cultura são elementos que caminham lado a lado na comunicação dos informantes, que se surpreenderam com alguns aspectos culturais e sociais presentes na escola. Sendo o quadro de servidores predominante da zona urbana, que se deslocam para prestação de serviços, surpreenderam-se com os tipos de vestimentas, diferentes do que estão habituados em seus lares ou até mesmo no trabalho rústico do camponês; apenas para mencionar algum exemplo.

A pesquisa nos possibilitou verificar a existência de variação linguística entre os alunos camponeses, mas também indicou a evolução na oralidade dos alunos camponeses no decorrer do avanço das séries/ano. No ensino fundamental, a margem de palavras faladas 'corretamente' era de apenas 21% do total e, no ensino fundamental, este número subiu para 75%. Como discutido no decorrer do estudo, essa incidência é devido ao meio social em que os alunos camponeses estão inseridos.

Verificamos, pela análise das entrevistas, haver uma grande diferença na oralidade dos alunos camponeses quando ingressam na escola, comparados aos alunos com maior faixa etária, do ensino médio, onde a quantidade de palavras

faladas “corretamente”, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, é muito menor no caso dos alunos camponeses.

Por fim, considerando as constatações e análises do tema proposto, contingencial ao contexto social e revelador, a variação linguística entre alunos camponeses existentes é perceptível, porém com menor incidência. Avaliamos o estudo realizado como contributivo para o desenvolvimento sócio educacional deles e dos educadores que trabalham diariamente na educação.

Portanto, importante é frisar que as discussões em torno da língua, da sociedade e da educação estão distantes de se tornarem saturadas ou finalizadas, uma vez que a língua se caracteriza como política, e muda, à medida que seus falantes fazem uso dela. E, no contexto educacional, fica evidente o quão necessário é instituir discussões acerca dessa temática, cotidianamente, a fim de inteirar alunos, professores, profissionais da educação, técnicos e apoio, do caráter heterogêneo, mutável e complexo da língua, e que os protagonistas dessa história sempre são os que permanecem, aceitam o processo natural das mudanças, buscando a cada dia um novo despertar, independente de classe, clero ou gênero. Afinal quem escreve a própria história, somos todos nós.

Considerando o exposto, entre os objetivos que conduziram esta pesquisa, podemos concluir, quanto ao objetivo geral, que algumas ações que os estudantes vivenciaram foram de forma constrangedora, considerando as ações uma maneira preconceituosa do modo que eles se expressam nas variações linguísticas em seu falar, caracterizando assim o preconceito linguístico, porém, eles não se sentem menos prestigiados com a atitude.

Ao mesmo tempo, que foram feitas as constatações referente ao que tange, o preconceito que ocorre com a variação linguística do falar camponês, dos estudantes, podemos fazer uma reflexão no sentido da necessidade de capacitação a todos os profissionais da educação que desenvolvem sua função em escolas do campo, eles também precisariam de uma informação/formação para que não aconteça a discriminação ou imposição de uma língua considerada como correta.

A partir desta experiência, pude aprimorar o meu conhecimento e melhor desenvolver minha função de educadora, adaptando aos momentos de comunicação empregando os conceitos da Sociolinguística no ato da fala, instruindo os estudantes quanto aos vários e distintos modos de falar, valorizando cada um e adequando sua comunicação para uma diversidade de situações.

A pesquisa evidenciou que a cultura caipira permeou, que é transversal aos outros, é a própria tradição oral, o contar e ouvir causos, o contar memórias, enfim, o adquirir e repassar conhecimentos acumulados por meio da oralidade. E, em uma sociedade em que a escrita é mais valorizada do que o oral, manter a tradição da oralidade é um elemento de resistência.

Ao profissional de línguas cabe refletir e conduzir discussões sobre essas particularidades culturais com sabedoria e imparcialidade, para que assim, o próprio estudante faça a sua reflexão acerca destas práticas linguísticas e sociais.

A pesquisa deixa-nos oportunidades que visam ser exploradas, em trabalhos futuros, visto que ainda não podemos concluí-la, pois o tema do estudo é de grande importância para a área da sociolinguística, em especial, e para as demais áreas dos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula Português: Encontro e Interação**. 1.ed. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

ARAUJO, T. B. de. Comunicação de Tania Bacelar: encerramento. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7. 2010, p. 245-249. Disponível em: <<https://bit.ly/3CbTHBw>>. Acesso em: 29 de jun. 2022.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** (um convite à pesquisa). Parábola Editorial. São Paulo: 2001.

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

_____. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

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

BATISTA, M. do. S. X. **Da Luta Às Políticas De Educação Do Campo:** Caracterização Da Educação E Da Escola Do Campo. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2014. Pp. 1 – 16. Disponível em: <<https://bit.ly/3V0uJOe>>. Acesso em 26 jul. 2022.

BRAGA, R. A. de O. **O ensino da língua padrão x o dialeto caipira na educação do campo**. TCC (Especialização em Educação do Campo). Universidade Federal do Paraná, 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Desenvolvimento Agrário. **A inclusão produtiva rural do plano Brasil Sem Miséria e os resultados do Programa de Fomento:** Primeiros apontamentos. Brasília, 2014b.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/3ryC75X>>. Acesso em jun. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. 2. Ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

CAMPELO, F; KARIM, J. Mídias faladas locais: um estudo sobre atitudes linguísticas em Cáceres MT. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 20, n. 1, 155-176, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3rwHO4a>>. Acesso em: 15 out. 2020.

CALDART, R, S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANUTO, S. A. C. **Aquilombamento Digital nas Práticas Sociais e de Linguagem em uma Página de Mulheres Quilombolas no Facebook: posicionamentos, identidades e complexidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2022.

CANUTO, S. A. C.; RIBEIRO, E. M. **Uma conversa sobre as atitudes linguísticas de estudantes indígenas de Parintins: língua, narrativas orais e cultura**. (NO PRELO).

CYRANKA, L. F. de M. **Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula**. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.

CYRANKA, L. F. de M. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H.; SOUZA, C. M. N. de. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. 172 p. ISBN 978-85-61482-25-1.

COSTA, I. B. **O verbo na fala de camponeses: um estudo de variação**. 1990. 227f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<https://bit.ly/3C5ggrH>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

COELHO, F. Camponeses e Abastecimento Interno na Colônia: algumas reflexões. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3V6jkN0>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

COSTA, R. F. R.; COSTA, G. C. Pobres no Campo, Ricos na Cidade? Uma Análise Multidimensional da Pobreza. **Revista de Economia e Sociologia Rural [online]**. 2016, v. 54, n. 3. pp. 537-560. Disponível em: <<https://bit.ly/3EeahU4>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DE MELO A. B. P.; BORNACKI DE MATTOS, L.; COSTA SANTOS, G. Determinantes da pobreza no meio rural brasileiro. **Revista de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 4-30, 2019. DOI: 10.19093/res6163. Disponível em: <<https://bit.ly/3e7v4hw>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FARACO, Moura. **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática, 2007. FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo. Paz e Terra, 1992.

FOOT-HARDMANN, F.; LEONARDI, V. **História da Indústria e do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1982.

GHEDINI, M. C.; CESAR, M.; FAGUNDES, V; HOELLER, S. C. **Um processo inovador na educação do campo**: alguns olhares. UFPR Litoral, Setor Litoral:2013.

HALL; Stuart. **Identidade Cultural**. Governo do Estado de São Paulo: Fundação Memorial da América Latina. Coleção Memo, 1997.

KAGEYMA, A.; HOFFMANN, R. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 1 (26), p. 79-112, jan./jun. 2006.

IFAD. #FAFO 2014 – **Farmers’ Forum at IFAD eyes rural development from the grassroots**. **IFAD Social Reporting Blog**. Disponível em: <<https://bit.ly/3Sjf04I>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

IBIAPINA, D. F. **Variação linguística em sala de aula de língua portuguesa**: uma abordagem etnográfica. Disponível em: <<https://bit.ly/3fCB7uN>>. Acesso em 14 set. 2022.

KHALIL, Lucas Martins Gama. As noções de intenção e intencionalidade sob a perspectiva da Sociolinguística Interacional: reflexões teóricas e análise de duas situações de interação. **Entre palavras**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 351-370, out. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3V4p2i2>>. Acesso em: 04 out. 2022.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LARA, C. E. de **O preconceito às avessas na linguagem**: um estudo da variação linguística. Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LINHARES, M. Y. L.; SILVA, F. C. T. da. **História da agricultura Brasileira**: combates e controvérsias. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática. 6ª edição. 1998. MARIANI, B. **Políticas de Colonização Linguística**. Letras, 2003.

MENDES, T. O. **Preconceito linguístico**: uma abordagem reflexiva em turmas de 9º Ano. Repositório da fucamp, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3rASJd2>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELLO, J. Por que precisamos falar da pobreza rural? **Revista Construção**. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3fKjZ6x>>. Acesso em 25 jul. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. Ed., Petrópolis: Vozes, 2015.

NOZU, W.; SÁ, M.; DAMASCENO, A. Educação Especial em Escolas do Campo e Indígenas. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 51-64, 30 dez. 2019.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo, Ática, 1997.

PERIPOLLI, O. J. **Formação Continuada educação do campo: dialogando com a diversidade/** Odimar J. Peripolli, Solange Ana Dalla Vecchia Orgs.) 1. ed- Sinop, MT: Ações Literárias Editora 2020.

POSSENTI, S. Apresentação. In: POSSENTI, Sírio. **Introdução à linguística domínios e fronteiras**. 9. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PONCIANO, S. A. FAGUNDES, M. V. **Educação do Campo: valorização através da língua**. Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3yfWnNx>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PUZIOL, J. K. P. SILVA, I. M. S. S. **O campo enquanto território de resistência: o papel da educação do campo e do trabalho**. GEPEC – UFSCAR. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3rxSwr6>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

RIBEIRO, O. M. Por que investir em pesquisa qualitativa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr., 2000.

SCHMIDT, Cristiane. **O livro didático de língua alemã no contexto de formação de professores no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, J. G. da (Org.). **Estrutura Agrária e Produção de Subsistência na Agricultura Brasileira**. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1980.

SILVA NETO, S. da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Riode Janeiro: Presença, 1977.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

SOUZA, L. C. NEVES, O. L. **Educação do/no campo: desafios, luta e resistências camponesa**. Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação. Salvador, UESB, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3rwbrTb>>. Acesso em 15 out. 2021.

STUBBS, M.; GILLES, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 2. Ed., São Paulo: Ática, 1985.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

WANDERLEY, M. de N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural [online]**. 2014, v. 52, supl. 1, pp. 25-44. Disponível em: <<https://bit.ly/3fE4Gfw>>. Acesso em 21 jul. 2022.

ZARTH, M. M. e P. Introdução. In: **Formas de resistência camponesa**: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. MOTTA, M. e ZARTH, P. (Org.). São Paulo: UNESP, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3SZcuXp>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO (PROFESSORA-COLABORADORA 1)

IDENTIFICAÇÃO

Nome: **Vanessa Venturoli Caldeira**

Local de nascimento: **Araputanga**

Idade: **36 anos**

Gênero: Feminino () Masculino () outros ()

Formação: Superior completo () Mestrado () Doutorado ()
Pós-doc. ()

Quanto tempo atua no Magistério? **15 anos**

QUESTIONÁRIO VARIAÇÃO E ENSINO

1. Você costuma abordar os temas sobre variação linguística em sala de aula? De que forma?

R: Sim, convidando os alunos a se atentarem sobre a forma como falam em seus seios familiares, além de mostrar as diferenças resultantes da região, da cultura, da classe econômica e do nível de letramento que faz interferir diretamente na forma como falamos.

2. Você observa nos textos dos alunos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala do aluno morador do campo? Como trabalha, faz a correção nestes casos?

R: Sim, existem várias marcas linguísticas trazidas da vivência no campesino, o meu trabalho se pauta principalmente no que compete a intencionalidade, não faço correção dessas marcas, mostro que em algumas situações em que a linguagem padrão é exigida estas marcas ficam em

desacordo, assim como em algumas situações a norma padrão também não se encaixa. Não há correção na oralidade do aluno, nem em textos que contemplem suas rotinas.

3. 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?

R: Não faço qualquer tipo de correção em sua oralidade.

4. Você tem alguma sugestão de como abordar o uso da variante de prestígio o ambiente escolar sem promover a supervalorização dela diante da variante trazida pelo aluno?

R: Mostrar aos alunos que não existe nenhuma variante de prestígio, existe intencionalidades diferentes, formas diferentes de utilizar a linguagem de forma que contemple nosso objetivo, que é se fazer entender.

DA VARIAÇÃO LINGUISTICA

Durante sua formação acadêmica/ complementar ou em leituras individuais você teve acesso as Teorias Sociolinguísticas? Fale um pouco sobre.

R: Sim, porém bastante falha considerando que a carga horária oferecida não contemplou nem a metade do necessário.

Qual sua posição em relação ao ensino da Gramática Normativa e da Variação Linguística? Como você trabalha esse assunto em sala de aula?

R: Na atual conjuntura trabalhar gramática tem sido um desperdício de tempo, tenho concentrado em atividades que envolvem leituras, uma vez que de acordo com nossas avaliações diagnósticas nosso aluno tem chegado no 6º ano sem saber o procedimentos básicos da leitura, como por exemplo saber o tema

central de um texto, inferir informações implícitas e explícitas, assim trabalho aspectos da gramática dentro do texto, na medida do possível, ela não tem sido o foco, é inócua a tentativa de ensinar gramática para um aluno com defasagens grotescas na leitura trazidas ainda do ensino fundamental I.

Você percebe uma forma própria do camponês falar? Quais variantes linguísticas você observa? Percebe o uso dessa variante regional pelos alunos em sala de aula?

R: Na escola que trabalho, nossos alunos trazem marcas do falar paulista, uma vez que a região foi povoada inicialmente por eles, assim possuem um sotaque bastante carregado, falo a eles que nosso falar, digo nosso porque também sou da região, trata-se da variante conhecida como “caipira”, por receber diretamente a influência dos paulistas e alguns mineiros, que trazem consigo uma cultura do campo que reflete na sua forma de falar.

Você já observou a ocorrência do chamado “Preconceito Linguístico” entre os alunos ou entre alunos e demais membros da escola?

R: Sim, alguns professores por não possuir uma formação que contemple o ensino aprofundado das variantes, muitas vezes fazem correção no falar do aluno, como professora de português sempre que me deparo com essa situação explico que não existe uma linguagem em detrimento de outra, ou que há uma melhor, são falares diferentes. Cabe a nós professores incluir a identificação e conscientização do aluno quanto às diferenças, mas esta conscientização tem de dar sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar intervenções inoportunas, que infelizmente ainda ocorrem e que confundem nosso aluno de forma que o mesmo passa a pensar que seu falar é errado.

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO (PROFESSORA-COLABORADORA 2)

IDENTIFICAÇÃO

Nome: **Francielle Ferreira da Silva Vieira**

Local de nascimento: **Mirassol D'oeste –MT.**

Idade: **33 anos**

Gênero: Feminino (X) Masculino() outros ()

Formação: Superior completo (X) Mestrado () Doutorado()
Pós- doc. ()

Quanto tempo atua no magistério? **7 anos.**

QUESTIONÁRIO VARIAÇÃO E ENSINO

1. Você costuma abordar os temas sobre variação linguística em sala de aula? De que forma?

R: Sim. Ciente de que a língua é muito complexa, procuro trabalhar da forma mais dinâmica possível.

2. Você observa nos textos dos alunos a presença de termos, jargões, gírias comuns da fala do aluno morador do campo? Como trabalha, faz a correção nestes casos?

R: NÃO. QUANDO OS ALUNOS USAM GÍRIAS EM SEUS TEXTOS, SÃO GÍRIAS COMUNS (CAMPO E CIDADE).

3. 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?

R: Faço algumas intervenções, explicando e/ou evidenciando que em determinado contexto e situações como por exemplo uma roda de tereré, é aceito, não precisa de tanta formalidade. Porém, há situações nas quais necessita de requisito formal, como a escrita de uma redação. Não pode estar falando (escrevendo) dessa forma.

- 4. Você tem alguma sugestão de como abordar o uso da variante de prestígio o ambiente escolar sem promover a supervalorização dela diante da variante trazida pelo aluno?**

DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Durante sua formação acadêmica/ complementar ou em leituras individuais você teve acesso às Teorias Sociolinguísticas? Fale um pouco sobre.

- 1. Qual sua posição em relação ao ensino da Gramática Normativa e da Variação Linguística? Como você trabalha esse assunto em sala de aula?**

R: Os alunos mostram pouco interesse em relação ao ensino de gramática, porém é importante, pois o ajudará na estruturação de seu texto. Trabalho gramática com atividades que contém variados gêneros textuais que tragam diferentes situações, fazendo-se assim que eles tenham mais interações e interesse, no tema abordado.

- 2. Você percebe uma forma própria do camponês falar? Quais variantes linguísticas você observa? Percebe o uso dessa variante regional pelos alunos em sala de aula?**

R: Não.

3. Você já observou a ocorrência do chamado “Preconceito Linguístico” entre os alunos ou entre alunos e demais membros da escola?

R: Não

APÊNDICE C
CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA
DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MATO GROSSO CAMPUS UNIVERSITÁRIO
DE CÁCERES**



São José dos Quatro Marcos-29 agosto de 2022.

Prezado Gestor,

Por meio desta Carta apresentamos a Mestranda Flaviane Leite da Silva Cassia, do 4º semestre do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística (PPGL) da Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, que está realizando a pesquisa intitulada **“A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO FALAR CAMPONÊS: UM ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA, EM SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT”** sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Schmidt.

Vimos através deste solicitar, sua autorização para execução e coleta de dados no tocante a essa pesquisa na escola. Para tal realização do estudo, utilizaremos processos metodológicos escolhidos levando em consideração os aspectos sociais da língua, bem como tiveram caráter quantitativo e qualitativo. A coleta a ser realizada na escola será composta por duas etapas sendo essas, entrevista com dois professores, (já aceitaram) e escrita textual por parte dos alunos. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional entrevistado.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento desta pesquisadora em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhe, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região.

Colocamo-nos à vossa disposição na UNEMAT pelo contato da minha Orientadora, a Profa. Dra. Cristiane Schmidt.

Contato telefônico: (45) 99818-1155 E-mail: Cristiane_schmidt@ufms.br

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Cristiane Schmidt
Dra. Cristiane Schmidt
Professora Orientadora

Flaviane Leite da Silva Cassia
Mestranda pesquisadora

ANEXO A
PARECER DO CONSELHO DELIBERATIVO

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESTÁO EDUCACIONAL DE SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS- MT
ESCOLA ESTADUAL “SANTA ROSA”
SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS - MATO GROSSO

ESCOLA ESTADUAL “SANTA ROSA”
ED. DO CAMPO - ENS. FUND. E MÉDIO
DECRETO DE CRIAÇÃO Nº 403/95
CREDENCIAMENTO Nº 125/98
ATO DE AUTORIZAÇÃO Nº 644/19
SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS - MT
RODOVIA MT 175 - KM 50 - BARREIRÃO

**PARECER DO CONSELHO DELIBERATIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR DA
ESCOLA ESTADUAL “SANTA ROSA”**

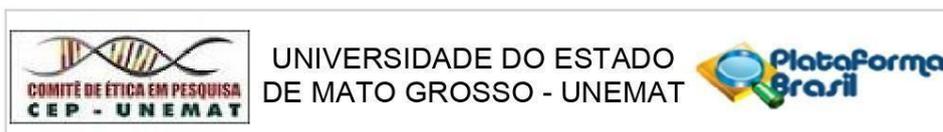
O Projeto com o tema “A Variação Linguística do Falar Camponês: um estudo sobre o preconceito linguístico na EE Santa Rosa, em São José dos Quatro Marcos- MT” proposto pela TAE Efetiva **FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA**, aprovada para cursar o Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Linguística – Mestrado em Linguística, UNEMAT-MT *Campus* de Cáceres, com início em 15 de Março 2021, está inserido no currículo de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e em consonância com o Plano de Desenvolvimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual “Santa Rosa”, os quais priorizam a busca de um ensino de qualidade e adequado à realidade do educando, promovendo situações efetivas de aprendizagem com o intuito de construir conhecimentos significativos para a vida de seus educandos e contribuindo para formação da consciência crítica do Profissional da Educação e do aluno. Diante do exposto, o CDCE aprova a licença remunerada do referido servidor para qualificação profissional.

São José dos Quatro Marcos – MT , 24 de Junho de 2021.


Amilton do Carmo Silveira
RG 622018-5
Diretor

ANEXO B

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO CEP



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO FALAR CAMPONÊS: UM ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA, EM SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT, "

Pesquisador: FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA

Versão: 1

CAAE: 62617822.0.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 095175/2022

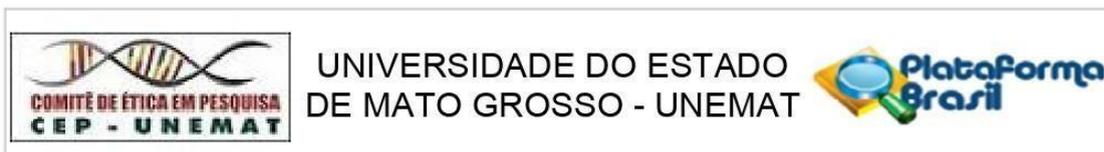
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO FALAR CAMPONÊS: UM ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA, EM SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT, " que tem como pesquisador responsável FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT em 29/08/2022 às 10:01.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavahada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

ANEXO C

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO FALAR CAMPONÊS: UM ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA, EM SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT, "

Pesquisador: FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62617822.0.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.652.788

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa inscreve-se na área de concentração 'Estudo de Processos Linguísticos', Linha de Pesquisa 'Estudo de Processos Variação e Mudança', do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística (PPGL), da Universidade do Estado de Mato Grosso "Professor Carlos Alberto Reyes Maldonado". O objetivo foi compreender como se dá a relação entre língua, fala e variação no espaço escolar com vistas a identificar atitudes de o preconceito linguístico na Escola Estadual Santa Rosa, localizada na zona rural do município de São José dos Quatro Marcos-MT. Para tanto, esta investigação amparou-se teoricamente nas obras de William Labov, Luis-Jean Calvet, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Magda Soares e Marcos Bagno, que procuram relacionar a língua com o ensino — a vertente conhecida como Sociolinguística Educacional. O corpus foi gerado a partir de entrevistas realizadas com alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio, professores de Língua Portuguesa e outros funcionários da escola. Dado exposto, observamos que a escola do campo é um espaço rico em diversidade linguística, portanto, é importante que haja professores da área de linguagens qualificados para valorizar e preservar o falar camponês, uma vez que preserva a identidade e cultura de um povo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Com base nessas delineações iniciais, o estudo tem como objetivo principal compreender como se

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

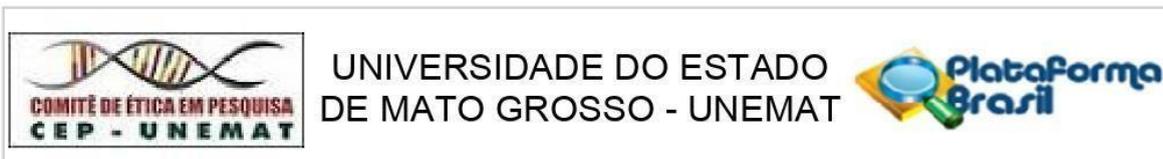
UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.652.788

dá a relação de língua, fala e variação no espaço escolar, especificamente a Escola Estadual Santa Rosa, situada à comunidade Santa Rosa, pertencente ao município de São José dos Quatro Marcos-MT e, também, como essas questões perpassam o processo de ensino, atreladas às peculiaridades, tanto da comunidade escolar, quanto dos diversos contextos de fala dos indivíduos que compõem a comunidade da escola.

Objetivo Secundário:

Além disso, a pesquisa a ser desenvolvida consta dos seguintes objetivos específicos:

- (i) Compreender quais fatores são percebidos no processo de ensino-aprendizagem que podem caracterizar o preconceito linguístico frente à variedade linguística que a escola recebe;
 - (ii) Analisar em que níveis as variações linguísticas dos entrevistados acarretam em preconceito linguístico e como isso os afetam em suas relações cotidianas;
 - (iii) Identificar as ocorrências de variação linguística na fala da comunidade acadêmica (professores, apoio e técnicos administrativos e, principalmente, os alunos), e o contexto social, histórico e cultural dos alunos camponeses com vistas à compreensão acerca das variantes linguísticas da comunidade;
 - (iv) Instigar o censo crítico e de autoconsciência da relevância do reconhecimento de origens camponesas, bem como a valorização e importância do seu papel de ser pertencente a uma sociedade em movimento.
- De forma geral, o estudo pretende valer-se da observação participante, visto que podemos proporcionar essa vivência, pois fazemos parte do corpo técnico da escola e a proximidade com o objeto de estudo pode ser efetivada, e, com efeito, colher dados ainda mais fiéis sobre a comunidade de fala, no que tange à percepção do preconceito linguístico no espaço escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos de participação nesta pesquisa envolvem desconfortos de ordem emocional: reações emocionais negativas que poderão se manifestar quando as integrantes do grupo compartilharem, por exemplo, histórias profissionais ou pessoais relatadas nas conversas com a pesquisadora. Nesse caso, a gravação será interrompida imediatamente se assim for mais confortável para as participantes. As participantes poderão procurar a pesquisadora para conversar e contar com todo o suporte emocional que for possível lhe oferecer pela própria pesquisadora e no âmbito da universidade.

Benefícios:

A partir da discussão, bem como da coleta dos dados mediante entrevistas e contato direto com os

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

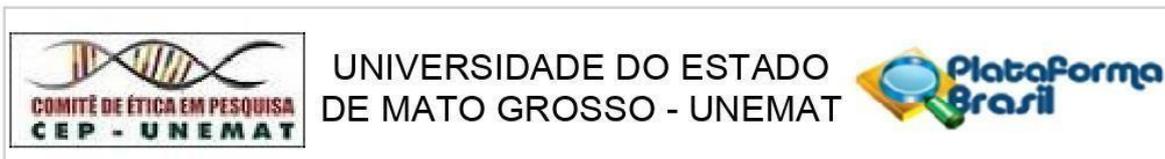
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.652.788

colaboradores deste estudo, espera-se corroborar com a descrição das variantes da comunidade escolar, frente ao processo de ensino em detrimento à norma culta do português, como esse processo interfere na formação do mesmo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa NÃO apresenta:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nem todos os termos foram apresentados.

Vide Lista de Pendências e Inadequações.

Recomendações:

Prezado Pesquisador:

De acordo com a RES. 510/2016 do CNS, no Capítulo IV (Dos Riscos) orienta que (Art. 18): Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas.

Art.21. O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos.

Todavia, este Colegiado não possui uma Resolução específica sobre a tipificação e gradação de risco. Portanto, os riscos são considerados no sentido lato da palavra.

Como sugestão segue uma lista de Riscos de origem psicológica, intelectual ou emocional - Exemplos:

- a) Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário;
- b) Desconforto;
- c) Medo;
- d) Vergonha;
- e) Estresse;
- f) Quebra de sigilo;

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

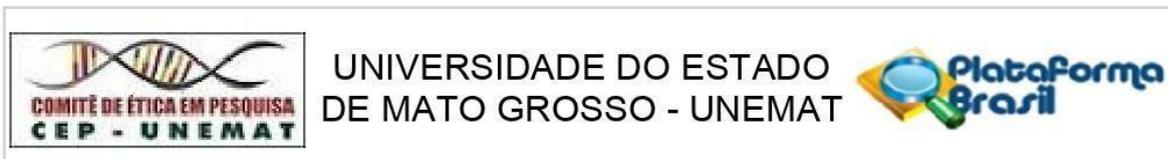
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.652.788

- g) Cansaço ao responder às perguntas;
- h) Quebra de anonimato.
- i) Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários;
- j) Constrangimento ao realizar exames antropométricos;
- k) Constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza;
- l) Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante;
- m) Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.
- n) Imprecisão na divulgação dos resultados.

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

§ 1º Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

Vide Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências:

1. Os riscos e as medidas mitigadoras precisam ser melhor apresentadas (leia o texto acima em Recomendações).
2. A ponderação entre riscos e benefícios deverá ser apresentado em todos os documentos acessíveis aos sujeitos da pesquisa (Informações Básicas, TCLE, TALE, et.)
3. Quando da apresentação dos riscos, a pesquisadora refere-se aos participantes da pesquisa sempre no feminino, desta forma não fica claro se os sujeitos da pesquisa serão somente mulheres, pois não foi apresentado nenhum critério de exclusão.

Outrossim, se são alunos do ensino médio, "O corpus foi gerado a partir de entrevistas realizadas com alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio", é de se supor que sejam menores de idade, neste caso deve ser apresentado o Termo de consentimento dos pais e de Assentimento dos filhos.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

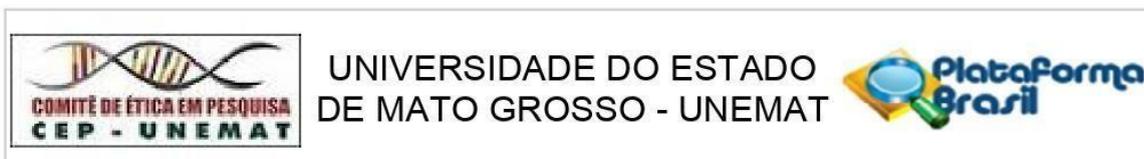
UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

Município: CACERES

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.652.788

Apresentar critério de exclusão caso os sujeitos entrevistados sejam somente maiores de idade ou se entrevistar também menores de idade o pesquisador deverá apresentar TCLE para os pais dos menores e TALE para os menores.

4. O pesquisador deverá dar uma atenção especial para que o anonimato seja garantido e que seja possível o participante deixar a pesquisa em qualquer momento sem prejuízo.

5. Anexar ofício de encaminhamento ao CEP informando que as pendências foram atendidas ou justificando a impossibilidade ou não aplicabilidade. Informe quais alterações você fez e em quais documentos. Se possível, mencione a página em que fez as alterações.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012, 510/2016 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa. Devendo o pesquisador atender às recomendações no prazo de 30 (trinta) dias.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1991693.pdf	26/08/2022 14:21:21		Aceito
Outros	15TERMO_PARTES_ENVOLVIDAS.PDF	24/08/2022 23:56:28	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_QUESTIIONARIO.pdf	23/08/2022 09:32:16	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Orçamento	12ORCAMENTO.pdf	23/08/2022 09:17:38	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	TermoVOZ_IMAGEM.pdf	23/08/2022 09:12:07	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOindividualFLA.pdf	23/08/2022 09:07:07	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOindividualCRIS.pdf	23/08/2022 09:06:41	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10ASSENTIMENTO.pdf	23/08/2022 08:31:30	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	9CONSENTIMENTO.pdf	23/08/2022	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

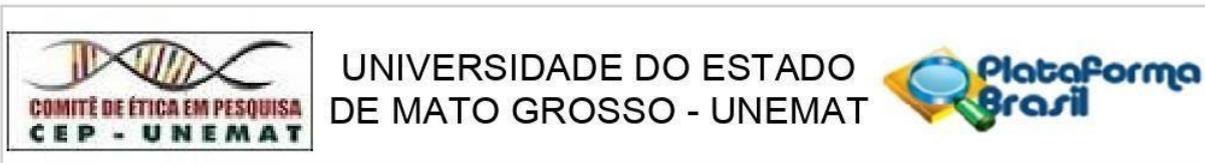
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.652.788

Outros	9CONSENTIMENTO.pdf	07:09:55	SILVA CASSIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6INFRA.pdf	23/08/2022 06:59:46	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	8responsabilidadepesquisadores.pdf	23/08/2022 06:52:39	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	5responsabilidadeacordocomresolucao.pdf	23/08/2022 06:42:10	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	4COLETADE DADOS.pdf	23/08/2022 06:09:45	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3Projeto.pdf	23/08/2022 06:01:11	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	1OFICIO.pdf	23/08/2022 05:46:34	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	Lattes_Cris.pdf	22/08/2022 13:55:11	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	Lattes_Fla.pdf	22/08/2022 13:54:24	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Folha de Rosto	rostto.pdf	17/08/2022 18:26:46	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 19 de Setembro de 2022

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

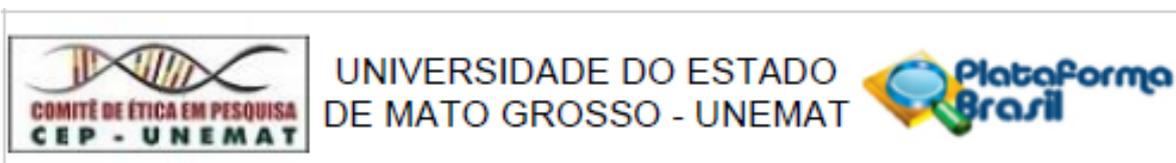
UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

Município: CACERES

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.823.827

Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_QUESTIONARIO.pdf	23/08/2022 09:32:16	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Orçamento	12ORCAMENTO.pdf	23/08/2022 09:17:38	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	TermoVOZ_IMAGEM.pdf	23/08/2022 09:12:07	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOindividualFLA.pdf	23/08/2022 09:07:07	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOindividualCRIS.pdf	23/08/2022 09:06:41	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10ASSENTIMENTO.pdf	23/08/2022 08:31:30	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	9CONSENTIMENTO.pdf	23/08/2022 07:09:55	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6INFRA.pdf	23/08/2022 06:59:46	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	8responsabilidadepesquisadores.pdf	23/08/2022 06:52:39	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	5responsabilidadeacordocomresolucao.pdf	23/08/2022 06:42:10	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	4COLETADE DADOS.pdf	23/08/2022 06:08:45	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3Projeto.pdf	23/08/2022 06:01:11	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	1OFICIO.pdf	23/08/2022 05:46:34	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	Lattes_Cris.pdf	22/08/2022 13:55:11	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Outros	Lattes_Fla.pdf	22/08/2022 13:54:24	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	17/08/2022 18:26:48	FLAVIANE LEITE DA SILVA CASSIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br