



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,**  
**EDUCAÇÃO E LINGUAGENS - PPGCEL**



**ADRIANA TELES DE OLIVEIRA**

Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa: a variante-padrão como um caminho de inserção social do estudante do Ensino Médio

Vitória da Conquista

Maio/2018

**ADRIANA TELES DE OLIVEIRA**

Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa: a variante-padrão como um caminho de inserção social do estudante do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A autorização para a realização deste trabalho de pesquisa foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE nº 65411616.8.0000.5556.

Orientação: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>.Giêdra Ferreira da Cruz.

Vitória da Conquista

Maio/2018

O45r

Oliveira, Adriana Teles de.

Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa: a variante padrão como um caminho de inserção social do estudante do ensino médio . /

Adriana Teles de Oliveira, 2018.

111f. il. ; (algumas color.).

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Giêdra Ferreira da Cruz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 87 – 92.

1. Língua Portuguesa – Ensino/Aprendizagem. 2. Variante Padrão. 3. Língua Portuguesa – Papel do professor. I. Cruz, Giêdra Ferreira da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

CDD: 469.02

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**ADRIANA TELES DE OLIVEIRA**

Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa: a variante-padrão como um caminho de inserção social do estudante do Ensino Médio

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Giêdra Ferreira da Cruz  
Orientadora – UESB

---

Prof. Dr. Lucas Santos Campos  
PPGCEL -UESB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Aparecida Brito Barreto  
PPGED -UESB

Vitória da Conquista, 16 de maio de 2018.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus, pela vida, saúde e presença real para eu poder desfrutar de todos os momentos deste estudo;*

*Aos meus queridos pais, Iracy e Elizaldo, pelo estímulo e palavras de encorajamento sempre que precisei;*

*Ao meu amigo e esposo Adailton, pela forma com que sonhou e fez acontecer comigo esse sonho, dando-me o suporte necessário e compreendendo a minha ausência na educação das nossas filhas;*

*Às minhas pimpolhinhas, filhas que tanto amo, Ana Júlia e Juliana, por compreender, mesmo sem aceitar, a ausência de mamãe nos aniversários e em outros tantos divertimentos/eventos de família que não pude estar.*

*À minha querida irmã, Patrícia, por se dispor a me ouvir sobre os avanços e retrocessos do percurso;*

*À minha amiga/irmã, Márcia Azevedo, que gastou o seu tempo compartilhando conhecimentos valiosos para os meus estudos;*

*À minha colega de trabalho e amiga, Adréa Cleoni, pela prontidão em me ajudar sempre que precisei;*

*Aos meus colegas/companheiros de turma do mestrado, pessoas maravilhosas, com as quais criamos vínculos que nos fortaleceram na caminhada.*

*À professora Fernanda Modl, pelas aulas e momentos de café tão ricos de conhecimentos e “diversões enunciativas” marcantes e úteis, bem como aos demais professores do programa;*

*Ao Professor Lucas Campos, que com muita gentileza e classe esteve contribuindo para o nosso avanço e tirando as nossas dúvidas oportunamente;*

*À Professora Denise Aparecida, que aceitou o nosso convite com tanto carinho e competência enriquecendo muito o nosso trabalho;*

*Ao Professor Diógenes Cândido de Lima e à Professora Sueid Fauaze Moreira, por aceitarem de bom grado o nosso convite para a composição da banca examinadora;*

*À minha vice-diretora, Antonieta Tigre, que sempre me fez acreditar que é possível realizar sonhos em meio às adversidades e por me apoiar sempre;*

*À minha colega de trabalho, Edivanda Trindade, por compartilhar a sua “caixa de conhecimentos”;*

*Ao Colégio Estadual Abdias Menezes, na pessoa da Diretora Rita de Cássia, que tão gentilmente permitiu que a nossa pesquisa fosse feita naquele espaço.*

*Aos meus alunos, colaboradores maravilhosos, que participarem da pesquisa.*

*À UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/PPGCEL, que nos oportunizou esse mestrado e à servidora Clarice da Silva Prates, pela dedicação e presteza.*

*Por fim, à minha dedicada, presente e carinhosa orientadora, Giêdra Ferreira da Cruz, ser humano extraordinário, que gastou o seu tempo em muitas horas de orientação, estando comigo em cada passo deste trabalho e fazendo-me ver o caminho adequado de professora pesquisadora sem que eu perdesse o foco da pesquisa.*

*Adriana*

## RESUMO

Consciente da importância que a língua exerce na existência humana como fator representante de uma faceta da identidade humana, bem como, instrumento com a finalidade prática de modificar contextos, esta dissertação objetiva proporcionar ao professor de língua portuguesa reflexões com respeito às suas práticas pedagógicas no ensino/aprendizagem do português para, assim, conduzir o aluno em contextos sociais distintos a ressignificar as palavras de seu mundo e a sua posição de sujeito. O aporte teórico deste estudo encontra-se ancorado em autores da Sociolinguística, tais como Labov (2000; 2008), Lucchesi (2012), Bortoni-Ricardo (2004; 2008), Rojo (2008; 2009) e da Linguística Aplicada, Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2003; 2006), Paiva (2006), Cruz, (2005, 2009, 2015), uma vez que ambas as áreas se preocupam com fatos da língua em uso. A metodologia utilizada para este estudo contemplou uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, com base interpretativista. Para tal, como instrumentos de geração de dados, foram aplicados, um questionário contendo 13 questões, uma narrativa com questões norteadoras e o diário de campo, cada instrumento com 41 alunos do terceiro ano de Ensino Médio, de uma escola pública de Vitória da Conquista. A coleta dos dados teve a duração de uma unidade escolar, cerca de quarenta dias letivos, na tentativa de investigar como os mecanismos utilizados pelo professor de língua portuguesa, conduziam ou não, esses estudantes a um envolvimento de forma autônoma com a variante-padrão. Os resultados mostram-se relevantes, porque a partir das respostas dos sujeitos pudemos refletir acerca das práticas pedagógicas e ratificar a importância do papel docente e do fazer didático que vise conduzir o educando a acessar outros contextos sociais por meio da Língua materna.

**Palavras-chave:** Ensino/aprendizagem de Língua portuguesa. Inserção social. Variante-padrão.

## ABSTRACT

Aware of the importance that language has in human existence as a representative factor of a facet of human identity, as well as an instrument for the practical purpose of changing contexts, this dissertation aims to provide the Portuguese language teacher reflections regarding his/her pedagogical practices in the teaching / learning of this language, in order to lead the student in different social contexts to re-signify the words of his/her world and his/her subject position. The theoretical contribution of this study is anchored in the Sociolinguistics authors, such as Labov (2000; 2008) Lucchesi (2012), Bortoni-Ricardo (2004; 2008), Rojo (2008; 2009) and in the Applied Linguistics, Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2003; 2006), Paiva (2006), Cruz, (2005, 2009, 2015), since both areas worry about facts of the language in use. The methodology used for this study included an ethnographic qualitative approach with interpretivist basis. To this end, a questionnaire containing 13 questions, a narrative with guiding questions and the field diary were applied as data generation instruments to 41 high school students of the third year of a public school in Vitória da Conquista. The data collection lasted a school unit, about forty school days, in an attempt to investigate how the mechanisms used by the Portuguese language teacher led these students or not to an autonomous involvement with the standard variant. The results are relevant because from the answers of the subjects we could reflect on the pedagogical practices and ratify the importance of the teaching role and of the didactic doing that aims to lead the learner to access other social contexts through the mother Tongue.

**Keywords:** teaching / learning of Portuguese language. Social insertion. Standard variant.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico com os dados da questão 1.....	48
Gráfico com os dados da questão 2.....	49
Gráfico com os dados da questão 3.....	50
Gráfico com os dados da questão 4.....	51
Gráfico com os dados da questão 5.....	53
Gráfico com os dados da questão 6.....	54
Gráfico com os dados da questão 7.....	55
Gráfico com os dados da questão 8.....	56
Gráfico com os dados da questão 9.....	57
Gráfico com os dados da questão 10.....	58
Gráfico com os dados da questão 11.....	60
Gráfico com os dados da questão 12.....	61
Gráfico com os dados da questão 13.....	62



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
1.1 INTRODUÇÃO.....	11
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	16
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	17
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	18
<b>CAPÍTULO 2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>20</b>
2.1 A SALA DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ÓTICA DA ETNOGRAFIA.....	20
2.1.1 A Etnografia da/na sala de aula com as narrativas.....	22
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	23
2.3 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	24
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	24
2.5 PERÍODO DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	25
2.5.1 Critérios adotados para a aplicação do questionário, das narrativas e das observações em classe.....	25
2.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	26
<b>CAPÍTULO 3. CONTRIBUIÇÕES DAS ABORDAGENS SOCIOLINGUÍSTICA E DA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA O NOSSO ESTUDO.....</b>	<b>27</b>
3.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA E A LINGÜÍSTICA APLICADA.....	33
<b>CAPÍTULO 4. A LÍNGUA PORTUGUESA QUE A ESCOLA APRESENTA AOS ESTUDANTES: PONTOS PARA REFLETIR .....</b>	<b>36</b>
4.1 OS LIVROS DIDÁTICOS E OS EQUÍVOCOS QUE PERPETUAM .....	36
4.2 O PAPEL DA ESCOLA NA DESCOBERTA DE USOS VARIADOS DA	

LÍNGUA.....	39
4.2.1 O professor de língua portuguesa e o seu importante papel.....	41
4.3 DA TEORIA À PRÁTICA/POSSIBILIDADES DE USOS DA LÍNGUA.....	42
4.4 O DINAMISMO CONFERIDO À LÍNGUA PORTUGUESA.....	43
4.5 VENDO A VARIANTE LINGUÍSTICA COMO UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL.....	45
<b>CAPÍTULO 5. EM BUSCA DAS RESPOSTAS: A PESQUISA.....</b>	<b>47</b>
5.1 A ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.....	47
5.2 A ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	62
5.2.1 Análise dos excertos das narrativas que fizeram referência à língua.....	65
5.3 SOBRE AS NOTAS ADVINDAS DO CAMPO DE PESQUISA.....	72
5.4 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	74
<b>CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>93</b>
APÊNDICE A - TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE.....	94
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	96
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	98
APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS DA NARRATIVA.....	100
APÊNDICE E – NARRATIVAS.....	101
APÊNDICE F – NOTAS DE CAMPO.....	111

## CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

### 1.1 INTRODUÇÃO

Consciente de que a língua tem o poder de unir povos e ainda ser utilizada como instrumento de domínio, na sociedade atual, ter certo domínio da língua falada/escrita em determinada comunidade, significa fazer parte dela, ser um partícipe de suas atividades, um agregado. O contrário, porém, resulta em exclusão e não aceitação do grupo no qual se deseja participar. Sendo assim, a língua pode ser um mecanismo de conexão que amplia a nossa interação com o mundo à nossa volta se soubermos adaptá-la à situação comunicativa na qual estamos inseridos ou queremos estar, uma vez que quando desejamos transitar por outros espaços, é pela língua que, em primeira instância, o fazemos. Essa mesma língua, então, abre-nos uma infinidade de possibilidades. E, pensando dessa maneira, reconhecemos o caráter multifacetado da língua e vemos nela o dinamismo que lhe é peculiar.

De acordo com Rojo (2009), compreender que as línguas são dinâmicas e que revelam ser uma realidade heterogênea é perceber a escola como uma instituição capaz de fazer ligações entre as instâncias privadas, cotidianas, e as públicas, revelando que os falantes, em seus grupos específicos, são, conforme Faraco (2008, p.34), “partícipes de um mesmo contínuo dialetal”.

Nesse pensamento ainda, Rojo (2009) ratifica que a educação escolar tem como função a construção de um sujeito social capaz de atuar na vida pública como cidadão; para isto, as atividades em sala e fora dela podem ser tomadas como instrumentos de conexão entre as práticas efetivas de linguagem e as atividades do discente, já que por intermédio de atividades pedagógicas o professor pode promover o domínio de variações da linguagem como possibilidade de inserção social. Por tudo isso, entendemos ser o professor o propulsor dessa tarefa, oportunizando atividades aos alunos, referentes à língua materna<sup>1</sup> e suas possibilidades de uso em instâncias sociais diversas.

---

<sup>1</sup> Usamos o termo língua materna para nos referir àquela que é usada para comunicar, própria da comunicação de ouvintes. Ressaltamos que língua materna está sendo usada como sinônimo de língua portuguesa, neste estudo.

Sob essa perspectiva, advogamos que cabe ao professor de língua portuguesa possibilitar a formação de cidadãos aptos para atuar em práticas sociais e linguísticas reais, que resultem em algo significativo, não excludente para o aluno proveniente de classes sociais menos prestigiadas, inclusive pelo uso que fazem da língua, visto que a escola é a responsável por mostrar a língua materna como uma aliada e as suas variedades apontam que a heterogeneidade empírica é que caracteriza qualquer realidade linguística.

Nessa vertente, concebemos as variantes como recursos que lhes serão úteis em situações de interlocução, de integração entre os homens, ou seja, como possibilidades linguísticas, uma vez que é comum encontramos, na rotina de sala de aula, alunos com dificuldade em apropriar-se de uma linguagem que exige dele um vocabulário mais elaborado, menos comum e rico em possibilidades de aplicação. Por isso, eles criam expressões, clichês utilizados por seus pares, em sua maioria e elegem essa forma única para a comunicação com os grupos de afinidade, trazendo essa fala para as aulas de português e demonstrando certa limitação e distanciamento da variante-padrão.

Isso posto, vale ressaltar a relevância que a língua exerce na existência humana como identidade e com a finalidade prática de modificar contextos e de, até, também, transformar vidas. Contudo, na contemporaneidade e na escola moderna, alunos ainda vivenciam situações em que são vítimas do preconceito linguístico social, demonstrando estarem vulneráveis na condição de alheios às variantes da língua portuguesa que a escola lhes apresenta, inclusive a variante-padrão.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2003, p.20) afirma que “aquilo que a pessoa é, ou sua identidade social, é exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem e nos quais ela circula [...] ainda que tais discursos possam ser combinados e ambíguos”. Significa que ao pensarmos no discurso, pensamos no sujeito, já que este é constituído por aquele. Os discursos surgem por meio de alguém e se dirige para outro alguém, ambos possuem marcas de suas identidades e estas estão presentes no discurso.

Os sujeitos, consoante Gondar (2002), são concebidos como um conjunto entrelaçado de crenças e desejos, estes são construídos pelo uso da linguagem, ou seja, pelo discurso. Sendo assim, o discurso é responsável pela construção do homem enquanto ser social. Por isso que comungamos com o pensamento de que a linguagem tem o seu papel central quando tratamos dos problemas sociais.

Portanto, sabemos que é fato a existência de uma relação entre identidade e linguagem, sendo que conceito da identidade foi fundamental para a filosofia clássica. A questão da identidade não é nova, retoma o pensamento Aristotélico. Aristóteles já enxergava uma relação entre identidade e linguagem, não no âmbito do sujeito (individual ou social). Para ele, o domínio ontológico, da essência do ser, está interligado ao domínio linguístico por meio da identidade. Ao falar sobre identidade, o filósofo grego Aristóteles, não faz referência à identidade de um sujeito, antes trata a essência das coisas. A linguagem teria a função de representar a identidade ou a essência das coisas e lhe atribuir significados.

Em nossa pesquisa, porém, concebemos a linguagem como a exteriorização da identidade de alunos de uma escola pública, cursando o terceiro ano do Ensino Médio, e esta como um constructo de processos sociais, incluindo, especialmente, as práticas de linguagem. Consideramos ainda, que a identidade linguística se constrói pelos elementos oferecidos pela língua e através das experiências sociais dos sujeitos. Ratificamos, portanto, a existência da relação constitutiva entre linguagem e identidade, porque pela língua/linguagem nos identificamos e nós reconhecemos pertencentes aos grupos sociais dos quais participamos.

Ao longo de anos na rede privada e pública de ensino pudemos verificar alguns episódios linguísticos que motivaram este estudo. As inquietações que deram origem ao objeto desta pesquisa são provenientes da nossa experiência como professora de Língua Portuguesa, atuando no Ensino Médio (EM). Assim, a motivação por investigar os usos linguísticos que os alunos do terceiro ano realizam, partiu de tais experiências profissionais no decorrer da carreira docente, sobretudo do contato com as falas e escritos dos estudantes nas atividades de rotina em sala de aula. Muitas dessas inquietações, referentes ao procedimento linguístico dos educandos, foram emergindo no decorrer da prática, principalmente, após observar como eles lidavam com as variantes linguísticas e como as posturas didático-pedagógicas interferiam nesse comportamento.

Diante disso, este estudo partiu das seguintes questões-problema: O que promove o distanciamento do aluno com a variante-padrão? Qual a importância que o aluno atribui à variante-padrão? Os alunos conseguem ver na apropriação da variante-padrão uma forma de inserção social?

O professor da Área de Linguagens tem o desafio de trabalhar a disciplina Língua Portuguesa em uma classe do Ensino Médio da rede pública, com a carga horária insuficiente para o exercício a que se propõe. O discente passa cerca de cinco horas/aulas semanais com o professor e, as outras horas são distribuídas em diversos ambientes, desempenhando as mais variadas tarefas e interesses distintos, nem sempre ou quase nunca voltados para o exercício de adquirir conhecimentos referentes aos mecanismos de que a língua dispõe.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96 compreende o Ensino Médio como etapa final da educação básica. Dessa forma, concebemos esse período como um momento de consolidação e aprofundamento de muitos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental, para então avançar nas demais etapas da sua vida enquanto estudante. Sob essa lógica, e levando em consideração o que os documentos oficiais preveem, podemos afirmar que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18).

No entanto, o que percebemos na prática é que o aluno, ao chegar ao último ano do Ensino Médio, ainda carrega dificuldade em contextualizar a linguagem, tanto na forma oral quanto escrita, não estruturando bem o pensamento e, portanto, se expressando com dificuldade, criando um distanciamento visível entre o que se fala no dia a dia e o que é apresentado pela escola como mais uma possibilidade de realização. Nesse contexto, presenciamos objeções em se apropriarem do português-padrão.

Faz-se necessário reconhecer que temos grande responsabilidade em despertar no sujeito, de classe social desprestigiada, o interesse em transitar por outros caminhos linguísticos, objetivando a inclusão dele em segmentos sociais pelos quais tenha oportunidade de transitar. Nessa direção, o nosso fazer pedagógico precisa tomar dimensões para além da escola e refletir na vida dos discentes, também, fora da sala de aula, sanando dúvidas, trazendo outros sentidos para suas vidas e objetivando a transformação social.

Assim sendo, refletir sobre a prática pedagógica, requer um olhar de pesquisadora, desvencilhado do olhar de professora, em determinados momentos. Porém, com um compromisso de investigar as ações da sala de aula de língua portuguesa que promovem comportamentos linguísticos autônomos, que busquem

ampliar tais conhecimentos fora do contexto escolar, redundando em curiosidade promotora de autonomia.

De acordo com Cruz (2005, 2009), Paulo Freire (1996), na sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, politiza o termo *autonomia* ao explicitar que ter respeito à *autonomia* e à identidade do educando exige dos professores uma prática coerente com o saber, pois:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora de fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Como pode ser visto, há mais de trinta anos, Freire já fazia referências a uma educação transformadora, não apenas preocupada com conteúdos, mas emancipadora, capaz de promover a autonomia nos indivíduos. Além disso, já enfatizava que certos de suas próprias existências, fossem capazes de atuar e serem aceitos na sociedade. Portanto, Freire nos deixa o legado de que “ensinar é criar possibilidades para a sua própria produção ou na sua construção, caso contrário, o docente cai em contradições em que o seu discurso e a sua prática andam por caminhos divergentes, tornando o seu testemunho inautêntico” (FREIRE, 1996, p.47-48).

Além dessa visão freireana sobre autonomia, nosso estudo está respaldado por autores como Paiva (2006, p. 32), quando ela nos pontua que autonomia, quando voltada para a sala de aula, deve ser entendida como uma atitude que demonstra a responsabilidade assumida pelo aluno em seu processo de aprendizagem. Sendo que essa responsabilidade não depende somente do estudante, pois deve e pode ser desenvolvida com a participação mais ativa do professor, por ser ele um agente transformador e um referencial nas posturas assumidas para consolidar a construção coletiva de si e dos educandos. Compreendemos, a partir daí, que ao ser estimulado e

despertado, o comportamento autônomo pode ser desenvolvido no discente tornando-o um sujeito que busca ampliar seus conhecimentos e não se limitando ou se restringindo apenas ao que adquire em sala de aula.

O aporte teórico deste trabalho, detalhado no capítulo 02, encontra-se ancorado em autores da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, uma vez que ambas as áreas do conhecimento se preocupam com fatos da língua em uso. No que se refere à Sociolinguística, autores tais como: Labov (2000; 2008), Lucchesi (2012), Bortoni-Ricardo (2004; 2008), Rojo (2008; 2009), dentre outros, serão referenciados. Já na Linguística Aplicada, autores como: Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2003; 2006), Paiva (2006), Cruz (2005, 2015) e outros mais, darão suporte para as discussões deste estudo.

Respaldados por esses teóricos, percebemos que o estudo sobre as variantes da língua continua sendo um desafio, em uma sociedade que clama por soluções práticas e isso nos impulsionou a desenvolver o presente estudo junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL - UESB).

## **1.2 Objetivos da Pesquisa**

Tendo como contexto da pesquisa a sala de aula do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, este estudo traçou um objetivo geral e, a partir deste, os objetivos específicos, a saber:

### **Objetivo Geral**

Proporcionar ao professor de língua portuguesa reflexões no sentido de conduzir seu educando ao domínio da norma culta como um caminho de inserção e ascensão social.

### **Objetivos Específicos**

A partir do objetivo geral, outros de cunho mais específicos se fazem necessários para responder as perguntas de pesquisa, são eles:



1. Perceber quais são as possibilidades e limitações que as vivências dos estudantes exercem sobre a apreensão da variante-padrão;
2. Investigar, a partir de usos que os alunos fazem da linguagem, se eles possuem um posicionamento crítico reflexivo atribuído à variante-padrão, bem como acerca das demais variantes da língua portuguesa;
3. Observar se o estudante do 3º ano do Ensino Médio apresenta uma postura autônoma, ou não, em relação à aprendizagem e uso da variante-padrão.

### **1.3 Aspectos metodológicos da pesquisa**

Quanto aos pressupostos metodológicos que norteiam este trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, de viés etnográfico. Ressaltamos a que alguns dados quantitativos foram utilizados, mas somente para embasar a discussão qualitativa.

O uso da pesquisa de cunho etnográfico em sala de aula se justifica neste estudo, por permitir desvelar e fazer uma análise de comportamentos linguísticos dentro da cultura escolar. Conforme André (2012), este tipo de pesquisa proporciona o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, além de permitir que ele reconstrua os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, que é uma prática em processo de constante reconstrução.

Além de André (2012), o recorte etnográfico deste estudo encontra-se respaldado por estudiosos como Bogdan e Brinkley (1994), que mencionam a pesquisa qualitativa como aquela que engloba a técnica de investigação com características afins, tais como a apreensão, em seus estudos, do caráter descritivo, por levar em conta o ambiente natural como fonte direta dos dados; bem como, por considerar o pesquisador o instrumento essencial na pesquisa e por preocupar-se com a significação que o sujeito pesquisado atribui ao que o cerca. Além desses dois autores, Bortoni-Ricardo (2004; 2008; 2009.2010), Flick (2008) e Moita Lopes (1996; 2013) serão mencionados, uma vez que consideram a natureza complexa dos estudos que envolvem a sala de aula de língua portuguesa, enfatizando, sempre, a importância de levar em consideração as visões dos participantes do fenômeno investigado.

Ressaltamos que os dados só foram gerados a partir da liberação pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) e do livre consentimento de todos os participantes da pesquisa, conforme detalhamento no Capítulo 2.

#### **1.4 Organização do trabalho**

Em se tratando de sua organização, este trabalho de dissertação está distribuído em cinco capítulos, além das considerações finais, apêndices e anexos.

O Capítulo 1 objetivou apresentar a introdução da pesquisa, o problema que a motivou, a justificativa, os objetivos, seus aspectos metodológicos e a sua organização.

No Capítulo 2 detalhamos a trajetória metodológica ao apresentarmos a aula de Língua Portuguesa sob a ótica da Etnografia e do lugar do professor pesquisador, como se relacionam as narrativas e a Etnografia em sala de aula, quem são os sujeitos participantes da pesquisa, quais foram os critérios adotados para a sua seleção, os instrumentos escolhidos para a geração de dados, o período de geração dos dados, os critérios utilizados para a escrita da narrativa com os alunos, bem como os critérios para a aplicação do questionário e das observações em sala. E, por fim, como ocorreu a análise dos dados.

No Capítulo 3, apresentamos uma reflexão acerca da língua portuguesa que a escola apresenta, abordamos, ainda, sobre a teoria Sociolinguística Educacional e Variacionista, como tratam as terminologias linguísticas e a Linguística Aplicada enquanto ciência que estuda fenômenos linguísticos. Mostramos como os livros didáticos tratam as terminologias dentro do que se entende ser variante linguística. Ainda, ratificamos o dinamismo conferido à língua e as suas possibilidades de usos capazes de transcender ao contexto escolar e promover interações em situações diversas e também versamos sobre como, a teoria e a prática do professor, podem contribuir para ampliar a competência linguística do educando.

No Capítulo 4 abordamos o papel da escola em apresentar para o aluno os usos variados da língua portuguesa, acreditando que uma variante linguística pode ser um instrumento de inclusão social. Bem como, o papel do professor em conduzir o aluno a contextualizar a linguagem por ele utilizada, quer seja na modalidade oral ou escrita. Ressaltamos, ainda, a necessidade da autorreflexão do professor frente à sua escolha

didático-metodológica, a fim de conduzi-lo a um novo olhar para a sala de aula de Língua Portuguesa.

No Capítulo 5 descrevemos os procedimentos de análise dos dados gerados e discutimos esses dados obtidos por cada instrumento: questionários, narrativas e as notas de campo. Iniciamos a discussão pelas respostas ao questionário, seguidas pelas análises das narrativas e pelos dados obtidos mediante as notas de campo. A partir dessas várias perspectivas de interpretação dos dados, com o rigor metodológico necessário, à luz do referencial teórico já mencionado, procedemos à triangulação dos dados deste estudo.

Nas Considerações Finais respondemos as perguntas de pesquisa, fizemos as considerações sobre os objetivos do estudo e, a partir dessas, sinalizamos caminhos para uma melhor compreensão do contexto pesquisado, ao refletir sobre quão importante é o papel do professor na escola contemporânea, bem como sugerimos algumas ações que podem ser significativas nas vivências didáticas do professor.

Por fim, apresentamos nas seções finais desta dissertação, além das referências bibliográficas, apêndices com quarenta narrativas escritas pelos participantes, os questionários respondidos, as notas de campo registradas durante as observações das aulas, bem como os anexos com os documentos necessários que comprovam o percurso percorrido durante o nosso trabalho de investigação.

## **CAPÍTULO 2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Abordamos conceitos teóricos para norteá-lo, no que diz respeito ao tipo de pesquisa, a teoria sociolinguística, com seus respectivos estudiosos, sua relação com a Linguística Aplicada que trata os fenômenos linguísticos, considerando-os desde o contexto no qual eles emergem até o fim a que eles se destinam, para daí estudá-los sob a ótica de duas ciências, pontuando suas relevâncias em cada estudo.

### **2.1 A sala de Língua Portuguesa a partir da ótica da Etnografia**

Em Benveniste (1976), pudemos apreender que a sua teoria representa uma nova concepção de linguagem, que antes era estudada de forma abstraída do sujeito. A partir da abordagem enunciativa, a língua/linguagem humana passa a ser analisada em seu aspecto social e individual. Ele destaca, através de um estilo recorrente, que “a sociedade é a condição da linguagem” (p.286), impulsionando-nos a perceber que somos sujeitos de linguagem, sendo esta que possibilita a interação humana, “É por considerarmos a linguagem como prática mediadora necessária entre as pessoas e a sua realidade natural e/ou social” (ORLANDI,1999,p.154), que entendemos o quanto as nossas práticas de linguagem ainda precisam ser trabalhadas de forma que o aluno seja estimulado a buscar, fora da escola, conhecimentos linguísticos que lhe serão úteis para as suas vivências.

Nessa ótica, compreendendo a sala de aula de língua portuguesa como um espaço de construções. Consideramos, de acordo com Bogdan e Brinkley (1994), que na pesquisa qualitativa as questões são formuladas objetivando a investigação do fenômeno em toda a sua complexidade e em contexto natural. Entendemos, nessa vertente, que através da abordagem qualitativa de pesquisa, torna-se possível a realização de um processo investigativo em que o pesquisador pode construir e delinear a sua pesquisa, formulando questões exploratórias que irão lhe permitir identificar

situações rotineiras que às vezes passam despercebidas, e que podem ser repensadas e/ou ressignificadas para alcançar os objetivos traçados. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador de voltar ao campo de pesquisa quantas vezes for necessário.

Com esse pensamento, observamos os fatos ocorridos nas aulas de língua portuguesa, buscando a maior objetividade possível em nosso trabalho de pesquisa, apesar de saber que não existe neutralidade, mas que pode e deve haver certo distanciamento do professor-pesquisador com o objeto e o sujeito a serem observados, (BORTONI-RICARDO, 2009). Assim, usando os filtros que a pesquisa qualitativa interpretativista permite para interpretar a realidade, buscamos nos defrontar com as variantes linguísticas, sem que o nosso olhar de professora interferisse ou prejudicasse o nosso olhar de pesquisadora, na medida do possível, pois:

[...] o professor pesquisador, além de usuário do conhecimento produzido em pesquisas, é, essencialmente, um gerador de conhecimentos dos problemas que experiência cotidianamente, no contexto escolar, equivalendo, portanto, a um pesquisador de sua própria ação e de seus colegas (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Isto posto, para que a pesquisa tenha a validade acadêmico-científica e credibilidade, solicitamos dos sujeitos deste estudo e de seus pais/responsáveis, a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE A) para os participantes maiores de 18 anos e um Termo de Assentimento (APÊNDICE B), para os menores. Dessa maneira, os sujeitos declararam compreender a natureza da pesquisa, as condições de participação, a não obrigatoriedade em permanecer colaborando com o estudo, se assim o desejassem, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo, bem como a não remuneração por colaborar com o estudo. Portanto, a forma de participação dos colaboradores foi informada, voluntária e esclarecida.

Para que pudéssemos atuar em sala de aula como professora-pesquisadora, solicitamos da diretora da instituição a assinatura de um termo, autorizando tal procedimento, explicitando os objetivos e o interesse em apresentar os resultados da pesquisa, já que os conteúdos previstos na programação pedagógica seriam cumpridos normalmente, sem acarretar prejuízos aos estudantes. É relevante destacar que este

trabalho foi submetido ao CEP e aprovado conforme os critérios estabelecidos por esse comitê, obtendo assim o aval para que os dados fossem gerados.

Assim sendo, esta pesquisa tem um cunho etnográfico por

[...] tentar compreender os vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários, e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever, interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos (TELLES, 2002, p. 103).

Segundo Cruz (2015), de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), “[o] termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental”. Segundo a autora, “[a] palavra se compõe de dois radicais do grego: *ethnoi*, que em grego antigo significa ‘os outros’, ‘os não gregos’ e *grafos* que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Ainda para Cruz (2015), à luz dos estudos de Magnani (2009), antes da década e 1970, os estudos antropológicos no Brasil eram dedicados principalmente à investigação das populações indígenas. Para conduzir uma pesquisa etnográfica, nos moldes mencionados por Magnani (2009, *apud*, CRUZ, 2015), “o etnógrafo participava durante longos períodos na vida diária da comunidade que estava estudando, observando tudo o que ali acontecia, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que pudessem desvelar as características daquela cultura” (p. 31).

No entanto, as pesquisas etnográficas em sala de aula “não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38). Essa modalidade de pesquisa configura-se como “[...] pesquisa qualitativa, interpretativista, que [faz] uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

### **2.1.1 A etnografia da/na sala de aula com as narrativas**

Desse modo, a escrita de narrativas surge como uma oportunidade de o estudante se mostrar ao relatar os seus sentimentos, emoções e experiências de aprendizagem

(CRUZ, 2015). Contudo, não estamos negando que em qualquer modalidade de investigação haverá a interferência de quem ouve na interpretação de significados. Mas, com base nos aspectos epistemológicos da etnografia de sala de aula, dentro do paradigma qualitativo, acreditamos que essa abordagem seja a mais apropriada para o presente trabalho, pois ao escrever uma narrativa de aprendizagem, “o sujeito se revela, ou seja, faz um autorretrato e isso é etnografia de sala de aula” (CRUZ, 2015, p.34).

Sendo assim, levando-se em consideração a definição de Wagner (2010), de que as narrativas, na etnografia, situam-se como possibilidades a acessar as experiências dos colaboradores da pesquisa, elas são formas discursivas capazes de refletir sobre os discursos e também revelam como as experiências humanas subjetivas são organizadas, além de poderem colocar em evidência o sujeito da pesquisa, suas ideologias e suas culturas.

Outro aspecto favorável à escolha das narrativas como instrumentos para a geração dos dados desta pesquisa foi o fato de que elas têm a condição de reproduzir “efeitos de realidade”, ou seja, os alunos expõem naturalmente os usos linguísticos costumeiros, sem que se sintam coagidos. Envolvem-se com o tema e discorrem tranquilamente sobre suas experiências pessoais sem a preocupação de estarem sendo percebidos ou avaliados de alguma forma.

## **2.2 Os participantes da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram quarenta e um discentes, do terceiro Ano do Ensino Médio de uma escola pública, da cidade de Vitória da Conquista. O convite foi feito para que esses sujeitos participassem da pesquisa, respondendo ao questionário (APÊNDICE C) e participando da escrita de uma narrativa (APÊNDICE D). Os alunos e os pais ou responsáveis (por serem alunos menores em sua maioria) que aceitaram o convite, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e de Assentimento (APÊNDICE B), conforme já mencionado anteriormente.

Ressaltamos que todos os alunos, que faziam parte da turma, concordaram em participar deste estudo.

### **2.3 Critérios para a seleção dos sujeitos participantes**

Foi escolhida para observação, uma turma de terceiro ano, por serem estudantes em séries finais e já terem vivenciado diversos conteúdos na área de linguagens, por estarem mais amadurecidos nas questões da língua e por disporem de um vocabulário amplo. Sendo assim, julgamos ser relevante observar tais alunos, com um novo olhar: o de professora-pesquisadora, no intuito de focar as atenções e empreender nossos esforços para sentir como a língua em exercício funciona e quais motivações para os usos linguísticos dos meus alunos.

Destacamos ainda que essas atividades foram elaboradas como as demais da rotina diária das classes, em concordância com o planejamento curricular da Rede Estadual, segundo as Diretrizes estabelecidas para o Ensino de Língua Portuguesa para o 3º. Ano do Ensino Médio, sem que houvesse algum prejuízo de conteúdos ou de carga horária para esses sujeitos.

### **2.4 Instrumentos de geração de dados**

Os instrumentos utilizados nesta investigação foram um questionário (APÊNDICE C), contendo treze questões voltadas aos fatos da língua (falada/escrita) em uso e uma narrativa (APÊNDICE D), com questões que conduziram o aluno à demonstração dos usos que ele faz da língua, considerando as variantes, inclusive a padrão. Nesse instrumento, os alunos foram convidados a escrever narrativas mencionando suas experiências pessoais, suas preferências e a relação que mantém com a língua portuguesa.

Compreendemos, portanto, que esta é uma alternativa com a qual o aluno é capaz de externar livremente os usos referentes às variantes linguísticas, através de fatos da sua vivência, proporcionando ao pesquisador a condição de perceber qual a relação que ele mantém com a variante-padrão e as demais que ele utiliza. Somando-se aos dois instrumentos de pesquisa (questionário e narrativa) produzimos, ainda, algumas notas de campo, objetivando suprir lacunas e identificar as relações existentes ou não entre a variante que a escola apresenta e a linguagem que esse aluno se apropria.



## **2.5 Período de geração dos dados**

A geração dos dados por intermédio dos instrumentos, a saber, questionário e narrativas ocorreu durante quarenta dias letivos, com três aulas semanais, com a duração de cinquenta minutos cada, totalizando 120 horas/aula e compreendeu o período de 13/05/2017 até 20/08/2017, contudo, o tempo destinado à resposta dada ao questionário foi cerca de 30 trinta minutos, após um comentário de uma aluna, com respeito às dificuldades que ela encontrava na língua portuguesa. Momento oportuno para sondar como os estudantes lidavam com a língua materna. Com isso, os alunos, que já possuíam o comportamento de redigir sempre nas aulas de português, responderam ao questionário como mais uma atividade como corriqueira. Desse modo, todos os estudantes, das duas turmas, responderam ao questionário e escreveram a narrativa como atividades rotineiras de sala de aula.

### **2.5.1 Critérios adotados para a aplicação do questionário, das narrativas e das observações em classe**

A observação das aulas começou a ocorrer a partir da liberação do CEP, pois foi a partir desse momento que começamos a gerar os dados de pesquisa. As aulas foram conduzidas seguindo os moldes costumeiros, para que os momentos proporcionassem atitudes comuns, espontâneas e emergissem as atitudes episódicas dentro do contexto de sala de aula de língua portuguesa. Isso ocorreu em meio a uma busca atenta nas interlocuções realizadas nesse espaço, tão rico e multifacetado que é a sala de aula, sem desvincular a pesquisa do trabalho com conteúdo proposto e planejado para a 3ª série do Ensino Médio.

Sendo assim, para a observação das aulas, tivemos o desafio de saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento, dentro do possível, que requer um trabalho científico, por entendermos que não existe neutralidade em nossas atitudes, esse distanciamento preservou o rigor da pesquisa. Nessa perspectiva, André (2012) propõe que é por meio do estranhamento que se torna possível se fazer uma pesquisa de cunho etnográfico, em sala de aula, reconstruindo-a

em bases novas para uma melhor compreensão dos processos de aprender e de ensinar línguas.

Para a escrita das narrativas, buscamos não fugir das atividades de rotina das classes escolhidas para a pesquisa, atividades essas que são comuns como a escrita de um relato após assistirem a uma palestra ou filme, ou de comentários vários, dentre outros. Os alunos foram informados da finalidade desse objeto enquanto instrumento de pesquisa, foram convidados para colaborar e assim o fizeram.

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa ocorreu por este possuir objetivos definidos, tais como, conhecer opiniões dos sujeitos, suas crenças, seus sentimentos, interesses, expectativas e experiências vivenciadas. (GIL, 1999)

## **2.6 Análise dos dados**

Após os questionários respondidos e as narrativas produzidas, realizamos uma leitura analítica para traçar posições referentes às realizações linguísticas recorrentes, apresentadas nos dois instrumentos, para gerar um perfil linguístico dos sujeitos, levando em conta que a linguagem é um produto social humano e, por isso, é dinâmica e reflete a cultura do indivíduo.

Assim sendo, os dados foram analisados a partir de pressupostos da teoria Sociolinguística que tem como objeto de estudo a diversidade linguística e prima em perceber a articulação dos estudos da língua com os estudos sobre a sociedade, e os da Linguística Aplicada, que tem como propósito ser uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996) que focaliza e investiga questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais (PEREIRA e ROCA, 2009), e a partir de sua importância, observa a língua/linguagem, por um viés ideológico amplo e político, ao valorizar as posturas que emergem, com finalidades práticas, objetivando uma compreensão da realidade de língua circundante, também com vistas a ações inovadoras nesse âmbito.

Ressaltamos que serão discutidos, mais detalhadamente, no Capítulo 3, a seguir, os pressupostos teóricos tanto da Sociolinguística quanto da Linguística Aplicada.

### **CAPÍTULO 3. CONTRIBUIÇÕES DAS ABORDAGENS SOCIOLINGUÍSTICA E DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O NOSSO ESTUDO**

Os seres humanos têm como uma de suas características, a capacidade de se agrupar, e isso faz com que sejamos animais sociais. Entretanto, não somos como as abelhas ou as formigas, apesar de serem, também, animais sociais, fazem parte de apenas um grupo, nós não. Pertencemos a vários grupos sociais ao longo da nossa existência e, os grupos sociais humanos se formam em função de traços identidade, índices de pertencimento. Valores, crenças, aparências e também a língua funcionam como índices de pertencimento. Dessa forma, identificamos grupos sociais também por meio do seu uso linguístico.

Compreendemos desse modo, que é no âmbito das atividades de linguagem, próprias de sujeitos sociais e historicamente situados, que emergem e evoluem de forma contínua, aspectos estruturais das línguas naturais, sempre em relação com contextos/papéis sociais que determinam as opções linguísticas dos falantes, definindo aquilo que chamamos de norma linguística (FARACO, 2002, p.38).

Há uma estreita correlação entre as diferentes concepções de língua(gem) e concepções de gramática. Em meio a essas diferenças, está a noção de norma linguística, atrelada ao uso que cada indivíduo faz da língua em seus grupos sociais.

[...] numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante (FARACO, 2002, p. 38).

Os grupos sociais dos quais os indivíduos participam possuem normas linguísticas e apresentam características identitárias por se agregarem a certos valores socioculturais, mas também se mesclam e se influenciam mutuamente, isto é, são mescladas ou “hibridizadas” (FARACO, 2002, p.39). Vemos, por essa ótica, o caráter intrinsecamente heterogêneo e dinâmico, conferido à língua como uma atividade social,

sendo constituída de variante. E é como uma variante e que definimos a ‘norma culta’, aqui entendida como a norma linguística praticada, em determinados contextos e ou situações (as que envolvem certo grau de formalidade), por grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2002, p.40).

É importante que, ao explorar o fenômeno por nós evidenciado em sala de aula, pelo fato de ele estar ligado ao uso de uma norma ou variante linguística, tenhamos uma noção, ainda que elementar, dos pressupostos da Sociolinguística, teoria de estudos da linguagem, cujos pressupostos possibilitam a análise e compreensão de fenômenos linguísticos, recorrentes em contextos sociais. Desse modo, a seguir apresentaremos, resumidamente, uma visão desses pressupostos.

Dentre os estudos dos fenômenos linguísticos que levam em consideração o contexto social em que eles ocorrem, temos a Teoria Sociolinguística. A Sociolinguística dos anos 1960 é vista como o ponto de partida de novas correntes e orientações de pesquisas, centradas no trato do fenômeno linguístico relacionado ao contexto social e cultural, que se distinguem, de forma mais evidente, pela vinculação explícita a algum campo das ciências humanas. Portanto, segundo (TARALLO,1982), podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um sistema de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana.

Para a Sociolinguística, a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico, tendo como seu objeto de estudo a diversidade linguística. Sendo assim, todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas que:

- No plano sincrônico as variações observadas nas línguas estão relacionadas a fatores diversos;
- A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico;
- A variação social ou diastrática relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala;
- Mudança metafórica: Tipo de interação social particular em que um falante decide mudar de variedade linguística sem que tenha ocorrido mudança de situação;

- Variações estilísticas ou registros- Variações Linguísticas relacionadas ao contexto.

Quando partimos para as variedades linguísticas e a estrutura social, encontramos a Variedade Padrão que é um caso particular de variedade prestigiada, oferecidas pelas sociedades de tradição ocidental, visto que, consoante Fishman (1970), padronização é o estabelecimento da variedade padrão, como um tratamento social característico da língua, que se verifica quando há diversidade social suficiente e necessidade de elaboração simbólica.

Em se tratando do ponto de vista conceitual, norma padrão e norma culta são duas categorias distintas: a norma padrão refere-se a regras impostas, a um ideal abstrato de língua tida como ‘correta’; a norma culta refere-se a padrões efetivos de uso linguístico observável em dado grupo social, ou seja, a certa variedade de língua, que é tida como de prestígio. As demais variedades são socialmente desprestigiadas, vistas como não padrão. O conceito de *norma linguística* que ora apresentamos foi cunhado pelo modelo teórico do estruturalismo linguístico, para o âmbito da Sociolinguística Variacionista.

Não obstante, vale ressaltar que a norma culta se destaca dessas outras variedades em decorrência de fatores históricos e culturais que determinam a sua legitimação, e não em função de fatores linguísticos. Sendo assim, a norma culta não é linguisticamente melhor nem mais complexa do que as demais normas/variedades. É relevante entendermos a diferença entre norma padrão e norma culta porque esta se reflete na diferenciação entre gramática normativa/prescritiva e gramática descritiva, respectivamente, atreladas a julgamentos de correção e de adequação.

Por isso, ‘certo’ e ‘errado’ são valores atribuídos ao que está, respectivamente, em conformidade, ou não, com as regras gramaticais normativas; já ‘adequado’ e ‘não adequado’ são avaliações de caráter descritivo que são aplicadas em termos de regras de comportamento social. Conforme mencionamos anteriormente, o uso linguístico é visto como uma regra de etiqueta social, um índice de pertencimento.

A norma culta está associada a certos valores sociais, portanto, os indivíduos que lançam mão da norma culta têm, potencialmente, alto grau de escolarização (passaram pela universidade), assumem papéis sociais que exigem formalidade e em que predomina a cultura escrita. Daí a norma culta ser a variedade linguística recorrente na mídia e difundida nos grandes centros urbanos, como em jornais, revistas, livros, etc.

Ela corresponde ao uso linguístico de prestígio. A norma culta, como qualquer outra norma, pode ser escrita ou falada, e também está sujeita a variações e mudanças. É devido ao caráter heterogêneo da norma culta que autores, como Bagno (2007), preferem falar em “variedades cultas” (no plural) por não existir um único comportamento linguístico, os comportamentos linguísticos coexistem à medida que assumimos os nossos papéis na sociedade.

No desenvolvimento do nosso trabalho, lançamos mão dos pressupostos da teoria Sociolinguística, para uma melhor exploração e interpretação do fenômeno por nós identificado. Vale ressaltar, porém, que não faremos um estudo exaustivo no tocante aos tipos de variantes encontradas ou descrição deles, antes, o nosso foco é no tipo de relação linguística que mantém o aluno do terceiro ano do Ensino Médio com a variante-padrão/culta, por entendermos que língua e variantes são inseparáveis. Em função disso, a seguir, apresentamos alguns tópicos sobre esse segmento de estudos.

Em meados da década de 60 do séc. XX, nos Estados Unidos, começaram a ganhar destaque os estudos de Labov, como uma espécie de reação às teorias estruturalista e gerativista. Tais trabalhos, objetivavam investigar fenômenos de variação e mudança da língua, no contexto social da comunidade de fala.

Por essa ótica, compreendemos que a abordagem sociolinguística possibilita interpretar na língua fenômenos de “heterogeneidade sistemática”, fator importante na identificação de segmentos sociais e na demarcação de distinções de normas de fala no seio das comunidades. A partir dessa perspectiva, define-se, assim, uma oposição entre uma *norma linguística culta* e uma *norma linguística popular*, ou *vernácula*, no grande e complexo diassistema do português brasileiro. Contudo, precisamos destacar que essa distinção é pertinente tanto para a atual configuração estrutural da realidade linguística do país quanto para o processo sociolinguístico da sua formação histórica. (LUCCHESI, 2003)

Para Labov ([1972] 2008, p.259), um novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala, a partir, por exemplo, de um estudo dos usos da língua para sondar o que esses usos revelam. O autor destaca que as produções e interpretações de um falante não são o lugar primeiro da investigação linguística, mas os componentes usados na construção dos modelos de nosso objeto primário de interesse, a comunidade de fala. Em virtude disso, o autor assinala que a sociolinguística refere-se a

uma área de estudo e investigação do fenômeno linguístico em seu contexto social e cultural, em situações reais de uso, dentro da comunidade linguística.

Em uma de suas vertentes, nomeada de Sociolinguística Educacional, existem propostas e pesquisas com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente no que tange ao ensino de língua. Essa faceta do escopo da Sociolinguística também não deixa à margem a proposta da consolidação de uma concepção de linguagem essencialmente social que se cria e se recria, se forma e se transforma em função do contexto sócio-histórico, fazendo a correlação sistemática entre a língua e a história social dos falantes, tendo como ponto inicial de análise a diversidade própria de uma comunidade linguística.

Portanto, o objeto de estudo da sociolinguística, é, indubitavelmente, a diversidade linguística, que pode ser observada, descrita e analisada em seu contexto social, segundo ratificam Mollica e Braga (2003, p.47) “à sociolinguística interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades.”

Para a nossa pesquisa, tomamos como fundamento a visão laboviana segundo a qual

[...] a comunidade de fala não se define pela homogeneidade do comportamento linguístico dos seus membros, mas pelo sistema de valores com que julga esse comportamento e pelas tendências estruturais de mudança linguística impulsionadas na rede de relações sociais (LABOV [1972] 2008, p.258).

Em se tratando dos pressupostos teórico-metodológicos de outra vertente da Sociolinguística, a Sociolinguística Variacionista, para (LABOV, [1972] 2008; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010) eles redundaram em propostas de ensino que são pautadas:

- (i) na correlação entre língua e sociedade;
- (ii) na análise linguística de regras passíveis de variações e que são condicionadas por fatores linguísticos e/ou extralinguísticos e
- (iii) na não potencialização de preconceitos que circulam na sociedade.

Ratificando a correlação existente entre língua e sociedade, Labov ([1972] 2008) acredita que estudar empiricamente as comunidades de fala é o novo modo de fazer linguística, pois os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da

competência linguística do aluno à proporção que se alargam os papéis e as redes sociais.

Com essa visão, entendemos que é de suma importância o conhecimento sociolinguístico para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna e com eficácia, uma vez que a escola ainda não reconhece na íntegra a realidade heterogênea da língua, se atentando à propagação da proposta linguística que a tradição gramatical cultiva.

Mesmo diante de tantas mudanças sociais e linguísticas ocorridas no seio da sociedade, a escola vem trabalhando a norma ou variante padrão da língua, como única possibilidade de acerto, excluindo as demais variantes, rotulando-as como erradas ou desviadas do padrão, ou seja, da norma que goza de prestígio social. Esse comportamento das pessoas ditas “cultas” e das instituições sociais acontece em virtude de uma visão errônea de certo e errado no que se refere à gramática da língua e, acima de tudo, por falta de conhecimento linguístico de alguns professores, acerca de sua própria língua.

Por meio de trabalhos de descrição linguística, muitos estudiosos, a exemplo de Figueroa (1996), Mollica (2003) e Soares (2002), lançando mão do escopo da Sociolinguística têm direcionado seus trabalhos para o campo da educação. A partir do resultado de suas pesquisas, se têm modificado conceitos errôneos, arraigados na sociedade, a respeito do papel da Norma Culta.

Em função disso, podemos afirmar que os trabalhos baseados na Sociolinguística e voltados para o campo da educação, têm trazido uma conscientização para a escola, enquanto instituição, no sentido de buscar conduzir o educando no caminho do conhecer e utilizar as diversas normas ou variantes da língua, conforme as circunstâncias da vida.

De acordo com Bagno (2000, p.117), “o aluno já tem domínio do funcionamento da língua, (mesmo que inconsciente) antes de ingressar no ensino formal.” Nessa ótica, a escola deve ter uma tarefa que ultrapassa a simples exposição de conteúdos e regras gramaticais. Ela deve instruir os falantes da língua na direção de tornarem-se hábeis no uso da norma culta, mas sem o ato de segregação linguística. Esse domínio lhes deve proporcionar uma postura reflexivo/ativa, que resulte na



aquisição de flexibilidade linguística capaz de levá-lo a optar pela forma adequada de uso, conforme o contexto no qual estiver inserido.

É nessa direção que trilha este estudo. Para isso, associamos o escopo da Sociolinguística, com o da Linguística Aplicada, ciência da qual passamos a seguir a apresentar alguns aspectos.

### **3.1 A Sociolinguística e a Linguística Aplicada**

Tanto a Sociolinguística quanto a Linguística Aplicada se preocupam com os fatos da língua em uso, contudo, esta, além de preocupar-se com a língua, tem dado ênfase e feito a correlação em seus estudos, com a aprendizagem de línguas, proporcionando, assim, novas possibilidades para a obtenção de boas respostas em pesquisas voltadas para a aprendizagem de línguas tanto materna quanto estrangeira.

Os pressupostos da Linguística Aplicada estão presentes neste estudo por esta ser uma ciência da linguagem que propicia interpretar os fenômenos emergentes nesta pesquisa, considerando a questão ideológica que os envolvem, bem como pela busca em solucionar problemas voltados para fins pedagógicos.

Assim, tomamos como ponto de partida, para este enquadre, a perspectiva adotada por Moita Lopes (2013) que expõe o forte vínculo existente entre linguagem e vida social, não podendo dissociar uma da outra, mas ratifica mudanças em nossas práticas sociais cotidianas, num mundo multimodal e atrelado ao discurso, com perceptível fluidez.

Nessa ótica, conseguimos alargar a nossa visão na perspectiva da interação e temos então a consciência de que surgem inúmeras possibilidades em que os sujeitos são produtores de seus próprios discursos, a partir da linguagem que utilizam em contextos distintos e que essa linguagem, possivelmente, será um fator responsável por conduzi-los a outras instâncias socioculturais, extinguindo, em certa medida, as distinções sociais que porventura existam e apresentando-se como uma das manifestações sociais significativas de interlocução entre os sujeitos.

Desse modo, como postula Moita Lopes (2006), as diversas tendências são constructos sociais variados, atravessados por questões também diversas que perpassam

desde a ideologia até as questões temporais, que vão além de ser aspectos somente quantitativos, uma vez que dizem respeito a mobilidades, textual, identitária, linguística e espacial.

Moita Lopes (2006) revela a necessidade de se pensar em uma Linguística Aplicada em diálogo com teorias do campo das ciências sociais e das humanidades, movimento a que ele chama de “LA mestiça”, ou seja, um movimento de natureza inter e transdisciplinar, presente no trabalho de vários pesquisadores, como por exemplo, Rajagopalan (2003), Bagno (2013), Rojo (2009) e Bortoni-Ricardo (2004; 2010), que voltam-se para problemas sociais em que a linguagem tem um papel central.

O trabalho desses estudiosos brasileiros já começa a apontar perspectivas para uma pesquisa mais significativa para o ensino de língua materna, porque, consoante Travaglia (1998),

A educação linguística precisa ser compreendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem utilizados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). [...] A educação linguística trata, pois, de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso em particular é capaz de por em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos (TRAVAGLIA, 1998, p. 88-89).

Vale ressaltar, contudo, que os saberes voltados para a linguagem e seus recursos expressivos podem ser absorvidos por qualquer pessoa em qualquer fase da vida, entretanto, quando se trata da reflexão sobre esses usos e da ampliação de domínios de linguagem, objetivando situações específicas de interação social, para alunos que têm acessos limitados, é de suma importância que ocorra uma intervenção formal no conhecimento que se tem sobre a língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa intervenção no saber linguístico do indivíduo deve ter como princípio o respeito ao conhecimento linguístico que ele traz consigo, além de propor possibilidades de alargar a sua competência comunicativa.

Assim sendo, a relevância dos estudos da Linguística Aplicada na nossa pesquisa está em essa ciência nos conduzir à percepção de que existe algo implícito tanto nas palavras como na gramática e, dessa forma, ela pode ser inserida e abordada com

vistas a minimizar as dificuldades encontradas em meio à aprendizagem da língua materna, uma vez que amplia o nosso pensar e agir sobre a língua em uso, sobretudo, acerca das escolhas linguísticas que os sujeitos da pesquisa fazem.

Em outras palavras, a Linguística Aplicada se constitui como campo de investigação autônoma, observa as práticas discursivas produzidas na sociedade, considera o momento histórico de tais produções, tendo em vista mecanismos que possibilitem e que favoreçam a aprendizagem de línguas.

De igual valor são os pressupostos da Sociolinguística para o nosso trabalho, pelo fato de estudar a língua, a sociedade e a reciprocidade dessa língua entre ambas, com um caráter social e simbólico das regras variáveis da língua.

## **CAPÍTULO 4. A LÍNGUA PORTUGUESA QUE A ESCOLA APRESENTA AOS ESTUDANTES: PONTOS PARA REFLETIR**

Neste capítulo tecemos um comentário referente à língua portuguesa que a escola contemporânea insiste em apresentar ao aluno. A partir dessa exposição, sugerimos ao professor de Língua Portuguesa, uma reflexão, por entender que ele é uma peça importante na condução do aluno a outros contextos e, nessa ótica, apresentamos alguns teóricos que também partilham desse pensar. Colocamos os equívocos que os livros didáticos trazem em suas abordagens, e discorremos um pouco sobre as possibilidades de usos da língua portuguesa, em defesa da heterogeneidade da língua, bem como o seu dinamismo.

### **4.1 Os livros didáticos: equívocos que perpetuam**

No cenário de exclusão linguística no qual estamos inseridos, surgem os livros didáticos, participando do jogo dos poderes simbólicos da tradição que se consolidou na norma, a serviço de uma elite, e tornam os alunos ainda mais confusos no tocante ao reconhecimento de nossas características linguísticas. Já se passou mais de um século e em nosso comportamento linguístico prevalecem qualificações de baixo teor valorativo entre as variantes linguísticas, “pois a variante que os livros didáticos expõem subsiste no discurso da escola, do senso comum e, principalmente, da mídia” (FARACO, 2008, p.67).

Apesar de o livro didático contextualizar as abordagens linguísticas que apresenta e trabalhar com associações dos conteúdos aos gêneros textuais, ele não deixa claro que é possível mais de uma realização linguística coexistir, o que nega a realidade linguística das nossas salas de língua portuguesa. Mesmo não rotulando de “certo” ou “errado”, o que ele mostra, de fato, são sistemas linguísticos eficazes, dentro de uma realidade e que atendem às diversas finalidades de comunicação elitizada. Entretanto, não explicitamente, esse livro didático visa à valorização da variante que se autodenomina padrão, atende à solicitação de uma classe social e, dessa maneira, não

abre espaço para reflexão e discussão a respeito da heterogeneidade linguística do nosso país. Os alunos da escola pública recebem esse tipo de livro, fora das vivências conhecidas por eles, não partilham dessa forma de língua, o que acaba gerando o não entendimento de muitas questões, a não aceitação dessa língua, por ausência ou precariedade de pré-requisito, distanciando mais ainda esse aluno da língua falada por ele. O comportamento descrito ratifica um posicionamento apontado por Faraco (2008), quando menciona que

Há uma crença disseminada no senso comum dos escolarizados de que é importante falar bem a língua (embora – reconheçamos – nunca fique muito claro o que se quer dizer com “falar bem a língua”). Assim, por esse viés, quem fala mal a língua (seja lá o que isso quer dizer) é um desqualificado (FARACO, 2008, p.68).

O poder ainda conferido aos livros didáticos perpassa gerações e eles continuam propagando seus mitos referentes às variantes linguísticas. De forma velada, enobrecem e reverenciam a tal norma-padrão, fruto do imaginário da sociedade letrada. Entretanto, têm emergido alguns estudos e autores de livros propondo uma releitura das questões da língua em uso que começam a entender e a reconhecer a existência de normas urbanas de prestígio, fazendo referências em suas obras inovadoras e modernas.

Muito timidamente e não salientando o caráter/potencial libertador implícito no domínio dessa norma urbana de prestígio, que aqui optamos por denominá-la de variante-padrão, no intuito de lembrar sempre a não existência de uma forma única quando se trata de língua, antes, existem estruturas norteadoras tanto da fala quanto da escrita.

Algumas terminologias são utilizadas equivocadamente, tanto pelo senso comum quanto por alguns livros didáticos que atribuem à variante mais utilizada por classes privilegiadas o título de padrão, da norma exemplo a se seguir, entretanto, o que entendemos é que as definições de língua ainda utilizadas não são a partir de critérios estritamente linguísticos, antes, têm fundamentos em critérios políticos e culturais e por isso, a definição valorativa de um tipo de variante/variação linguística em detrimento de outro, é fato. Faraco (2008) conceitua norma,

tecnicamente, como determinado conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente “normal” numa certa comunidade de fala. [...] o mais interessante é vermos nas realizações linguísticas que os falantes se distinguem quando se trata de domínio de muitas normas sociais (FARACO, 2008, p.34).

Sendo assim, as variantes seguem uma norma específica e estão condicionadas ao contexto sociolinguístico do qual elas emergem. Possuem valores/ usos distintos, a partir das necessidades comunicativas que elas suprem, dentro das comunidades de fala.

Em Bagno (2013) temos a afirmação de que

a norma-padrão, no sentido de um sistema morfossintático que se realiza na fala dos indivíduos, é uma ideologia linguística, uma instituição social que desfruta de poder simbólico particular, que almeja a uniformidade, a homogeneidade e, se possível, a imutabilidade (BAGNO, 2013, p.63).

Baseado nessa afirmação, é notório que jamais se conseguirá estabelecer limites para qualquer língua, em nosso caso, para o português do Brasil, e, portanto, configura-se em um absurdo nutrir uma expectativa fadada ao fracasso, que aliena e distancia os falantes/escritores dos fatos reais da língua em uso, demonstrando a divisão presente no país, não somente por parte de quem detém o poder financeiro, como também de quem detém a forma de falar a língua portuguesa “correta”. Segundo Bagno (2013),

é um investimento que revela a ideologia presente nas instâncias de poder, por isso não devemos tratá-la equivocadamente como norma-culta, isto é, como o conjunto de variedades urbanas de prestígio realmente empregadas pelas camadas privilegiadas da população, (...), ela sim mostra, de fato, a realidade sociolinguística do país, com entendimento lúcido (BAGNO, 2013, p.63).

Somos conscientes da existência de uma espécie de intercâmbio linguístico, de toda ordem, entre os nossos falares, pela questão da locomoção, dentre outros fatores e, principalmente, pela explosão dos meios de comunicação que alcançou grande porcentagem da população brasileira. Portanto, admitimos nesse estudo o que Bagno

(2013) nomeia de variações linguísticas híbridas, com maior ou menor frequência de determinados traços fonomorfológicos.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2011, *apud* BAGNO, 2013, p.60) fez uma proposta muito pertinente para que as variantes linguísticas fossem dispostas num espectro contínuo e não mais separadas em entidades estanques e desconectadas entre si. Essa proposta inovadora da autora aponta uma nova forma de análise da realidade brasileira e expõe a norma-padrão como quem não faz parte desse espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa sociedade em que se evidencia a heterogeneidade linguística.

Consoante Bagno (2013), os comportamentos linguísticos presentes em nossa sociedade abarcam três terminologias, a saber, a norma-padrão, que seria o modelo ideal de língua presente nos fundamentos das regras gramaticais; as variantes prestigiadas, que entende-se por um conjunto de variedades linguísticas faladas/escritas pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo e as variedades estigmatizadas, empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais de menor poder aquisitivo e de menor escolarização.

Embora as terminologias sejam utilizadas para denominar usos da língua, a norma-padrão não se encaixa no quadro de variedades e, portanto, é um ideal de língua fadado ao fracasso, visto que nem entre as chamadas classes elitizadas, consegue-se uniformidade nos falares, Lucchesi (2012). Sendo assim, o padrão cabe somente no âmbito dos estudos sobre as relações entre linguagem e sociedade, pois se coloca como exclusiva, em um nível bem elevado e torna-se, dessa forma, instrumento de exclusão.

#### **4.2 O papel da escola na descoberta de usos variados da língua**

A escola contemporânea apresenta a língua portuguesa para o educando do século XXI com os mesmos aspectos dos séculos passados, XVII e XIX, e não demonstra preocupação alguma em legitimar o que a nossa elite letrada e conservadora, conforme Faraco (2008, p.50), em seu capricho e afã de parecer europeia e “civilizada”, se recusa a aceitar, rotulando-as de “erro”, as variantes do português, apesar de recorrentes nas salas de língua portuguesa e até fora da escola, por falantes cultos.

Repetimos condutas e ou comportamentos linguísticos extremamente discriminatórios e não nos atentamos para acolher e agregar saberes, em termos de língua, provenientes de fora da escola, o que além de ser um fator de discriminação social, evidencia a violência simbólica por que passam os nossos alunos, quando não são reconhecidos como falantes de uma mesma língua, a língua portuguesa falada no Brasil e, também, por isso, marginalizados dentro da própria sala de aula, tornando-se objeto de chacota e de gracejos de colegas da classe da qual pertencem.

Assim, a escola segue os manuais mais conservadores que insistem na condenação, há mais de um século, dos chamados “erros” que permanecem sem alteração na fala culta brasileira, um sério equívoco ao analisar a realidade linguística do/no Brasil, o que Faraco (2008, p.51 *apud* MILROY; MILROY, 1999) denomina de insistente ação “higienizadora” da escola, geradora de pouco ou de nenhum efeito sobre o comportamento dos falantes, o que se opõe totalmente ao proposto e defendido pela Linguística Aplicada.

É interessante ressaltar que qualquer realidade linguística comporta variabilidade e não existe uma única forma de realização, contudo, há ainda a distinção entre a fala e a escrita culta, mas isso fica para outra discussão. O nosso foco neste estudo é perceber a escola moderna como veículo de certa tradição gramatical que atende aos caprichos da elite letrada brasileira e que distingue a sintaxe clássica da sintaxe moderna.

Faraco (2008) menciona que o domínio da cultura letrada está envolto por uma gama de valores produtores e mobilizadores de vários modos de ser, de agir, de pensar e, evidentemente de dizer, seja no sentido dos gêneros discursivos, seja no sentido do prestígio conferido a determinadas formas léxico-gramaticais. Esse vasto universo de valores participa do processo de constituição e funcionamento do universo do imaginário social que recobre os fenômenos linguísticos, por outro lado, é perceptível o domínio da cultura letrada e seus valores articulados em todo um arcabouço institucional.

A escola, nessa medida, não vai além de ser o conhecido aparelho ideológico do estado, entretanto, pode tornar-se, driblando os manuais, a diferença na vida linguística dos seus alunos no sentido de libertá-los das amarras arcaicas que os impedem de vislumbrar outros horizontes. Conforme Faraco (2008),



mesmo consciente da existência de uma norma no imaginário dos falantes, cuja representação é posta em um nível superior às demais variedades linguísticas e, inclusive é confundida com a língua, pelo fato de ser o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita (FARACO, 2008, p.73).

Para o autor, “a diferença se dá, exatamente, quando a escola apresenta ao estudante que qualquer língua nunca é homogênea, muito pelo contrário, é constituída por um conjunto de variedades, ela é em si o conjunto de variedades” (FARACO, 2008, p.73).

Sendo assim, desmistificar a variedade culta e destituí-la do status de padrão ou de norma gramatical, nada mais é do que expor as razões históricas que a constituíram e a privilegiaram. Dessa forma, sendo vista como objeto de estudo e cultivo sociocultural, apesar de forte, essa representação não passa de imaginária por não encontrar sustento na realidade e, segundo Faraco (2008,p.75 *apud* BAGNO, 2007), “não vai além de ser um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização, um instrumento que tenta padronizar e atenuar a diversidade linguística regional e social que herdamos da experiência feudal”.

Contudo, mesmo diante de tantas mudanças sociais e linguísticas ocorridas no seio da sociedade, a escola vem trabalhando a norma ou variante padrão da língua, como única possibilidade de acerto, excluindo as demais variantes, rotulando-as como erradas ou desviadas do padrão, ou seja, da norma que goza de prestígio social. Esse comportamento das pessoas ditas “cultas” e das instituições sociais acontece em virtude de uma visão errônea de certo e errado no que se refere à gramática da língua e, acima de tudo, por falta de conhecimento linguístico de alguns professores, acerca de sua própria língua.

#### **4.2.1 O professor de língua portuguesa e o seu importante papel**

A escola é o espaço onde se encontram e se socializam saberes e o professor tem um relevante papel de buscar promover a autonomia linguística do aluno, sendo mediador do processo de ensino e aprendizagem, potencializando as suas relações pessoais, sociais e profissionais.

Para tanto, a descoberta de usos variados que a Língua Portuguesa dispõe, necessita ser mostrada ao educando, como possibilidades de ascensão social. É uma perspectiva desafiadora, pois o docente tem a grande incumbência na formação dos saberes, em um processo que passa pela interação entre aluno/meio/professor.

O professor de língua materna precisa romper com concepções ultrapassadas acerca da língua e inserir os usos linguísticos para os alunos, mostrando-lhes a competência comunicativa conferida a todas as variantes, apontando a aplicabilidade e contextos para tais usos, além de proporcionar atividades que gerem interesse nos alunos em usufruir da sua língua materna.

### **4.3 Da teoria à prática/possibilidades de usos da língua**

Mesmo conscientes de que não é tarefa fácil é papel da escola conduzir o aluno ao conhecimento das possibilidades oferecidas pelo uso da língua que vai desde a comunicação à ascensão social. Quando mencionamos ser tarefa difícil, é pelo fato de encontrarmos crenças arraigadas no inconsciente coletivo de que existe um “falar correto” e que é na escola, e somente nela, que se aprende tal falar. Nesse pensamento, todo o conhecimento de língua que se tem antes da escola, passa como algo sem valor e estigmatizado.

Todavia, a língua, um mecanismo criado pelo homem e utilizado entre todos os povos, com suas possibilidades tem a capacidade de inserir o ser humano em contextos sociais diversos, se for empregada de maneira apropriada, respeitando os possíveis contextos em que os indivíduos possam estar inseridos, considerando as exigências sociais impostas por tais contextos para, dessa forma, atender às suas demandas incluindo-os socialmente.

Por esse motivo, os pressupostos contidos nos PCN afirmam que o estudante é um ser social e que, necessita posicionar-se diante das diferentes situações de interação social. Sendo assim, entendemos o papel fundamental que tem a linguagem na constituição dos processos de interlocução que o indivíduo vivencia, os quais a escola tem a função de ampliar. Nessa perspectiva, o domínio da língua é visto como um requisito indispensável para a participação do indivíduo na sociedade.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 23).

Convém aqui lembrar o que diz Tarallo (2007, p. 11) sobre a variação sociolinguística. Ele assinala que as variantes se encontram sempre em relação de concorrência: padrão x não padrão; conservadora x inovadora; de prestígio x estigmatizada. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolinguístico na comunidade, enquanto as variantes inovadoras são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.

Concordando com o pensar de Tarallo (2007), não podemos considerar a forma de falar dos alunos com marcas de variação linguística evidentes, como formas incorretas ou ruins, mas sim como uma questão de atitude sociolinguística, porque “as atitudes linguísticas são as armas usadas para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado” (TARALLO, 2007, p. 14).

Por acreditar nisso, entendemos que o conhecimento de língua que a escola pode e deve promover necessita ser revestido de reflexão para lidar com essa problemática, com o intuito de buscar fora dos seus muros, capacidade motivada que transcende o livro didático, passa pelo uso do computador e percorre fontes diversas para alargar os horizontes linguísticos. Não retém o aluno fazendo com que ele acredite em uma forma presa, alheia à vida da língua em exercício ou em uma língua estática, parada no tempo e espaço, que não atende às necessidades de seus falantes para pensarem e agirem a fim de modificarem seus contextos através da língua por eles falada/escrita.

#### **4.4 O dinamismo conferido à Língua Portuguesa**

Em sociedades modernas, envoltas pelo fenômeno da globalização, não há espaços para comportamentos arcaicos que promovam a exclusão. É tempo de incluir,

de acolher, de apresentar possibilidades múltiplas, de agregar valores e saberes buscando o avanço sociocultural de seus membros, objetivando uma comunidade, no mínimo envolvida.

Para que esse tipo de comportamento se concretize, a escola necessita assumir um importante papel social, o de fazer sentido à sua existência na sociedade, na vida dos que passam por ela, que é o de integrar pessoas, fazendo com que elas se sintam preparadas para além da escola, para reconhecer-se no outro e saber que têm o seu lugar na língua, que a sua língua é a sua pátria, (RAJAGOPALAN, 2003), para, a partir dessa concepção, mudar ao seu redor.

É relevante valorizar as variantes que o estudante traz para o contexto escolar, pois entre ele e os seus pares a comunicação ocorre de maneira efetiva por meio dessa valorização esse aluno pode ser estimulado e despertado para perceber a importância da língua/linguagem apresentada pela escola, o valor que ela tem na sociedade, e para ter um olhar diferenciado, já que é essa linguagem a que a escola lhe apresenta que possivelmente também será um fator responsável por conduzi-lo a outros segmentos socioculturais.

É importante e necessário um estimular constante por parte do professor de Língua Portuguesa, para que o aluno da série final do Ensino Médio torne-se um sujeito, aproprie-se de seus esquemas de utilização e esteja apto para transitar livremente em ambientes sociais distintos, dominando as normas de comportamento linguístico das diferentes esferas de circulação social, as quais o aluno certamente não teria acesso em suas interações do cotidiano. Na escola, porém, esse comportamento pode ser potencializado ou despertado com o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Nesse pensamento, referimo-nos a autonomia, compartilhando do que ressalta Cruz (2009), quando aponta a necessidade de o professor de Língua Estrangeira, saber ajudar seu aluno a tornar-se autônomo a partir da consciência da possibilidade de tal habilidade, talvez não percebida por ele anteriormente. A partir de leituras, nós ampliaríamos também para o professor de Língua Portuguesa, pois a prática docente da escola pública não pode furtar do aluno esse direito, o de conhecer seus limites e possibilidades, uma espécie de condução ao autoconhecimento. Antes, porém, esse aluno precisa conhecer quais são as estratégias de aprendizagem que lhe são favoráveis e a partir de então escolher como buscar esses mecanismos para beneficiá-lo nesse quesito.

Entretanto, para Cruz (2009), definir autonomia não é tarefa fácil, porque existem muitas dimensões e conceitos atribuídos ao termo. Todavia, a dimensão de autonomia que aqui trazemos é aquela que é instigada, que sente a motivação para ir além, cavar conhecimentos de língua apresentados na/pela escola, falo da verdadeira imersão para submergir em aprendizagem. É o que menciona Cruz (2009, *apud* PAIVA, 2006), a autonomia, dentro e fora da sala de aula, está em empreender esforços para aprender, envolve atitudes, tanto como aprendiz de uma língua, como seu usuário, como é o nosso caso da Língua Portuguesa.

Dessa forma, entendemos que tudo tem início com a conscientização do indivíduo em ser bem sucedido na aprendizagem não superficial do uso da língua materna, como ratifica Cruz (2009), deve envolver-se ativamente no processo de aprendizagem. Vale ressaltar, portanto, que consoante Cruz (2009, *apud* DICKINSON, 1994), é importante que fique claro que o aluno também pode desenvolver a sua autonomia em casa, bem como na sala de aula, sob a orientação do professor, paralelamente ao aprendizado do conteúdo programático.

#### **4.5 Vendo a variante linguística como um instrumento de inclusão social**

Quando partimos do princípio de que a língua é viva e dinâmica conforme os sujeitos que dela se utilizam, fica fácil percebermos a importância dela na e para a vida social do indivíduo.

Sendo assim, não existe uma única, correta variante linguística. As coexistem, de modo bem diversificado, ratificando a não padronização imposta pela norma culta. A diversidade linguística é muito presente na língua portuguesa falada no Brasil, em função da sua grande extensão territorial, bem como de fatores como o grau de escolarização dos indivíduos, situação socioeconômica, dentre outros.

Desse modo, a escola e o professor de Língua Portuguesa, precisam “quebrar” o mito de que a Língua Portuguesa é homogênea. Rompendo esse limite imposto, é possível conduzir o aluno a adquirir conhecimentos linguísticos, e assim poder acessar e apropriar-se da variante-padrão, para, por meio dela, envolver-se em outras instâncias

sociais, beneficiando-se e percebendo que cada variante linguística atende à necessidade, na qual está inserido o sujeito falante.

De outra forma, a escola estará fadada ao modelo do século XX, com alunos que têm anseios conectados com o século XXI. Modelo que não comporta mais as demandas da sociedade atual. A língua hoje atende a sujeitos que a percebem em uma sociedade multifacetada e em constante ebulição. Rompendo paradigmas, transpondo obstáculos linguísticos e objetivando a inclusão social, a escola conseguirá se situar na sociedade como quem é parte relevante dela.

## **CAPÍTULO 5. EM BUSCA DAS RESPOSTAS: A PESQUISA**

Neste capítulo expomos os procedimentos de análise. Os dados obtidos por meio de cada instrumento foram analisados separadamente. Começamos a análise pelo questionário (APÊNDICE C), seguido das narrativas (APÊNDICE E) e, por último, as notas de campo com as nossas observações das atividades em classe e extraclasse (APÊNDICE F) para, depois, procedermos a triangulação desses dados.

### **5.1 Análise das respostas do questionário**

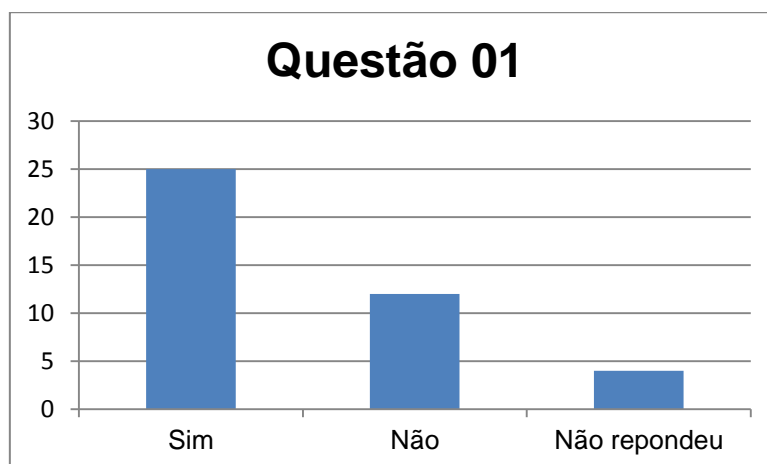
Nesta seção, fizemos a análise das respostas dadas às perguntas do questionário (APÊNDICE C). Foram elaboradas treze questões, sendo sete objetivas e seis subjetivas, para (41) quarenta e um participantes. Entretanto, os sujeitos sentiram-se confortáveis para responderem ou não, as questões que lhes foram interessantes. Isto justifica o fato de não haver o número exato de respostas consoante ao número exato de participantes. Em outras palavras, o número de respostas nem sempre condizem com o número de 41 participantes.

A seguir, apresentamos todas as questões e suas respectivas respostas analisadas por nós, à luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada. E, para melhor visualização das respostas, utilizamos um gráfico correspondente a cada pergunta, mostrando o índice das respostas mais recorrentes, bem como das demais com menores índices de escolha.

#### **Analisando Questão 01:**

VOCÊ ACREDITA QUE A LÍNGUA É UM MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL? POR QUÊ?

Gráfico com os dados da Questão 01



Fonte: Dados da Pesquisa

Na análise das respostas ao Quesito 01, observamos que, das quarenta e uma (41) respostas, vinte e cinco (25) dos sujeitos da pesquisa acreditam que a língua é um meio de inclusão social, doze (12) de exclusão e quatro (4) não responderam a essa pergunta.

Dessas respostas, pudemos apreender qual é a percepção que os sujeitos têm da língua materna, bem como que ela é um mecanismo presente nas relações sociais dos indivíduos, capaz de inseri-los ou não socialmente. Isso demonstrou maturidade linguística por parte dos sujeitos colaboradores da pesquisa, e é esse o comportamento esperado de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, porém, ainda não ficou claro que na vivência deles, essa exclusão seja efetiva, e a inclusão só é mencionada em situações formais do cotidiano. Percebemos nas respostas ao Quesito 01, o que Faraco (2002) estabelece como papéis e contextos, ou seja, os sujeitos demonstraram saber o papel e em quais contextos se enquadram tipos de língua(gem) e que esses tipos coexistem socialmente.

### Analizando Questão 02:

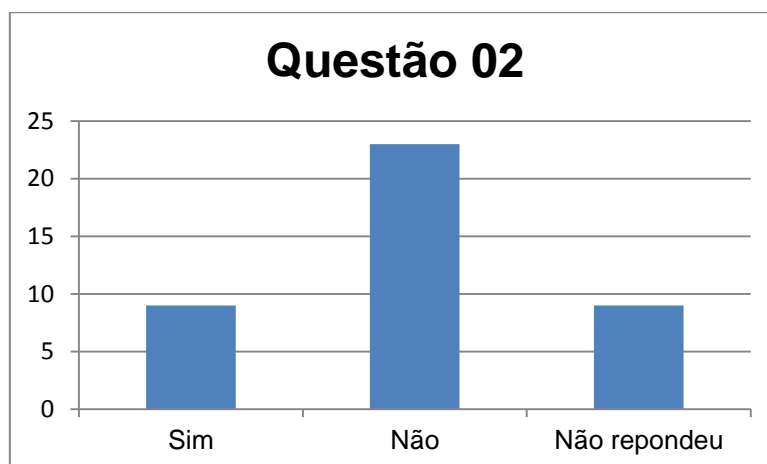
VOCÊ JÁ PRESENCIOU/VIVENCIOU ALGUMA EXPERIÊNCIA DESAGRADÁVEL POR DESCONHECER ALGUMA VARIANTE DA LÍNGUA?

A) SIM, COMO SE DEU?.....

B) NÃO



Gráfico com os dados da Questão 02



Fonte: Dados da Pesquisa

No Quesito dois (2), somente nove (9), dos participantes da pesquisa, já vivenciaram ou presenciaram uma situação linguística excludente, desagradável, enquanto que vinte e três (23) nunca estiveram em tal situação. Nove (9) não responderam.

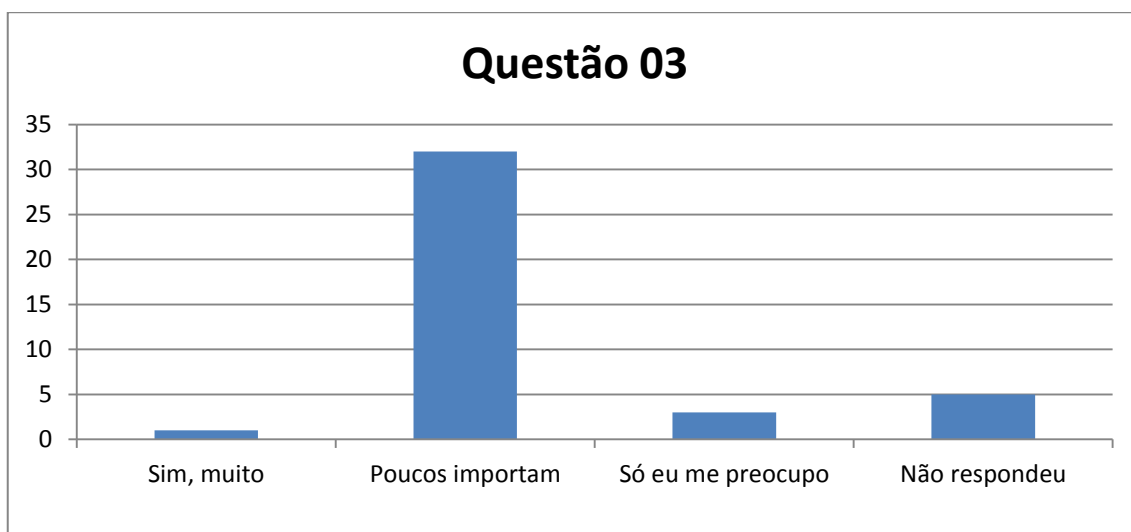
Nessa direção, percebemos que os participantes estão pouco atentos aos acontecimentos linguísticos e as escolhas lexicais que fazem, apontando pouca exposição aos fatos da língua fora do contexto escolar. A condição de alheios resulta em um mecanismo de defesa, ainda que inconsciente, porém faz com que eles continuem à margem da sociedade letrada que, consoante Bagno (2000), existe o comportamento preconceituoso de certos segmentos letrados da sociedade, diante das variantes no uso da língua materna, não reconhecendo que o português falado no Brasil é bem diversificado e delegando para a escola a imposição da sua norma linguística, como se ela fosse comum a todos os brasileiros.

### Analizando Questão 03:

EM SEU CONVÍVIO SOCIAL AS PESSOAS VALORIZAM O “FALAR CORRETO” APRESENTADO PELA ESCOLA?

- A) SIM, MUITO
- B) POCOS IMPORTAM
- C) SÓ EU ME PREOCUPO
- D) NÃO RESPONDEU

Gráfico com os dados da Questão 03



Fonte: Dados da Pesquisa

Observarmos nessa questão, que aborda sobre o convívio social e o “falar correto” apresentado pela escola que, das trinta e seis (36) respostas ao valorizar o “falar correto”, apenas uma (1) foi para o item A, “sim, muito”, trinta (30) para o item B, “poucos importam”, duas (2) para C, “ninguém está preocupado” e três (3) respostas foram direcionadas ao item D, “só eu me preocupo”. Sendo que cinco (5) não responderam.

A partir dessas respostas, fica exposto que a importância referente à língua é apenas do aluno, pois o meio em que ele vive mostra-se indiferente ao fato de a escola apresentar uma variante linguística tida como a correta. Desse dado emerge uma revelação importante sobre a ausência de estímulo, por parte do meio em que os sujeitos da pesquisa vivem, para a utilização da variante-padrão. Isto significa que mesmo a escola sendo o lugar onde a sociedade diz que se ensina o “falar correto”, não parte da família promover de alguma maneira esse aprendizado.

De acordo com os participantes da pesquisa, a família, os amigos e afins, não se manifestam interessados, são alheios ao fato de que esses sujeitos necessitam se apropriarem da língua. Fica evidente que a família e escola são instâncias estanques, que nunca dialogam e desempenham funções totalmente distintas. Assim, esses depoimentos apontam para a língua como um componente de estratificação social, demonstrando os que estudam e os que pouco ou nunca estudaram. Nessa direção, Faraco (2002, p.38) afirma que “as normas linguísticas dos grupos sociais dos quais os indivíduos participam apresentam características identitárias por se agregarem a certos

valores socioculturais” O fato de a letra B, que corresponde à resposta “poucos importam”, ter sido muito recorrente, aponta-nos para o indiferente valor que a variante-padrão demonstra ter para os que convivem com os nossos alunos.

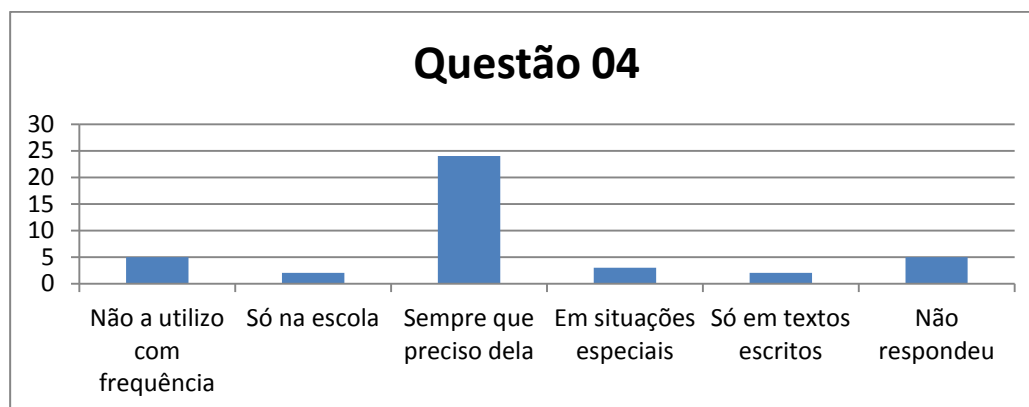
De maneira mais ampla, as pessoas que não frequentaram a escola se comunicam por meio da oralidade, provavelmente, por isso que aqui resulte no fato de pouco importarem com a variante que se intitula padrão. Como afirma Bagno (2000), o português falado é diferente do português escrito de forma culta. Enquanto que o falado está relacionado ao nível social, à região, ao nível intelectual, o português escrito tem a sua base na gramática normativa. Dessa forma, o “pouco importar” deriva do pouco conhecer.

#### Analizando Questão 04:

EM SUAS DEMANDAS COTIDIANAS, VOCÊ UTILIZA COM FREQUÊNCIA A VARIANTE-PADRÃO? LISTE ALGUMAS SITUAÇÕES.

- A) NÃO A UTILIZO COM FREQUÊNCIA;
- B) SÓ NA ESCOLA;
- C) SEMPRE QUE PRECISO DELA;
- D) EM SITUAÇÕES ESPECIAIS

Gráfico com os dados da Questão 04



Fonte: Dados da Pesquisa

Mesmo sem demonstrarem receber incentivo, sobre as questões de língua, do meio familiar em que vivem nas demandas cotidianas dos sujeitos da pesquisa, quer sejam orais ou escritas, sobre o uso que fazem da variante-padrão, das trinta e seis (36) respostas apresentadas, cinco (5) respostas foram ao item A, “nãoa utilizo com frequência”, duas (2) foram ao item B, só na escola, vinte e quatro (24) foram ao item C, “sempre que preciso dela”, três (3) “em situações especiais como trabalho, reuniões etc”, e duas (2) fora para E, “somente em textos escritos”. Cinco (5) não responderam. Isso demonstra que a noção da necessidade prevalece para contextos específicos, tais como: só na escola, em situações especiais de trabalho, igreja, reuniões, em textos escritos etc.

Os participantes demonstram perceber a relevância, em contextos específicos, do uso da variante prestigiada por uma parcela da sociedade, ratificando assim, a resposta ao item quatro (4), letra C “sempre que preciso dela”, reforçando também o que defendemos aqui, conforme Faraco (2008), de que a escola precisa ser a ponta que minimiza a distância entre as instâncias sociais, sejam elas privadas ou públicas, explicitando que esses sujeitos são partícipes de um mesmo contínuo dialetal.

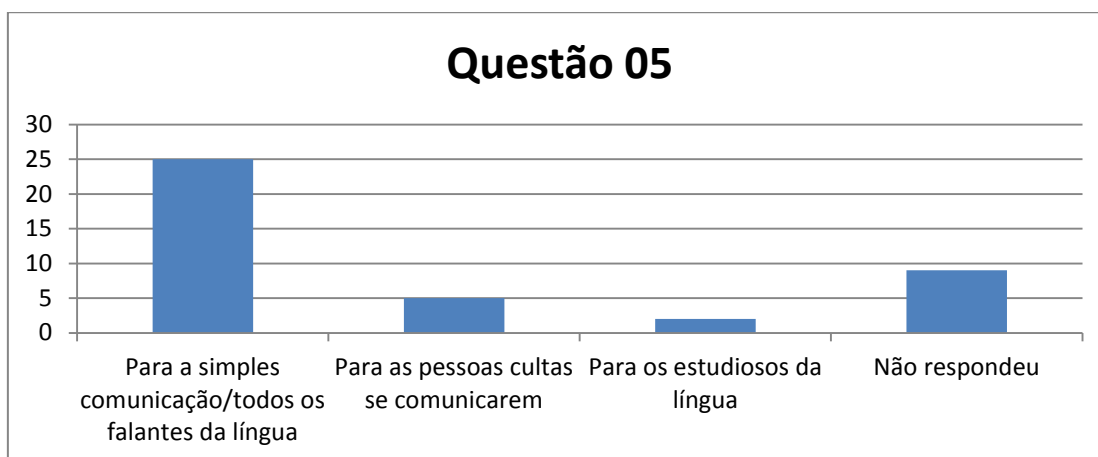
É também nesse aspecto, que o papel social da linguagem, suas questões de ordem prática, não pode ser negligenciado, como afirma Moita Lopes (2006). Nesse sentido, enfocamos que a exclusão do indivíduo. Ele não se apropria de uma variante da língua, considerada de maior prestígio social, posicionando-se à margem da sociedade, ficando desprovido total ou parcialmente, de mobilidades da língua para ter acesso a espaços distintos. Entendemos que as práticas sociais linguísticas, uma vez direcionadas corretamente (adequadas ao contexto sociolinguístico) se configuram em possibilidades de inserção social para o indivíduo.

#### **Analisando Questão 05:**

EM SUA OPINIÃO, PARA QUE/QUEM SERVE A VARIANTE-PADRÃO?

- a) PARA A SIMPLES COMUNICAÇÃO/TODOS OS FALANTES DA LÍNGUA
- b) PARA AS PESSOAS CULTAS SE COMUNICAREM;
- c) PARA OS ESTUDIOSOS DA LÍNGUA.

Gráfico com os dados da Questão 05



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao fazermos referência, na **Questão 05**, com respeito à opinião do sujeito da pesquisa, para que/quem serve a variante-padrão, das trinta e duas (32) respostas que obtivemos, vinte e cinco (25) foram destinadas ao item A “para a simples comunicação/todos os falantes da língua”, cinco (5) foram ao item B, “para as pessoas cultas se comunicarem. Dois (2) optaram pelo item C, “para os estudiosos da língua” e nove (9) optaram por não responder a questão.

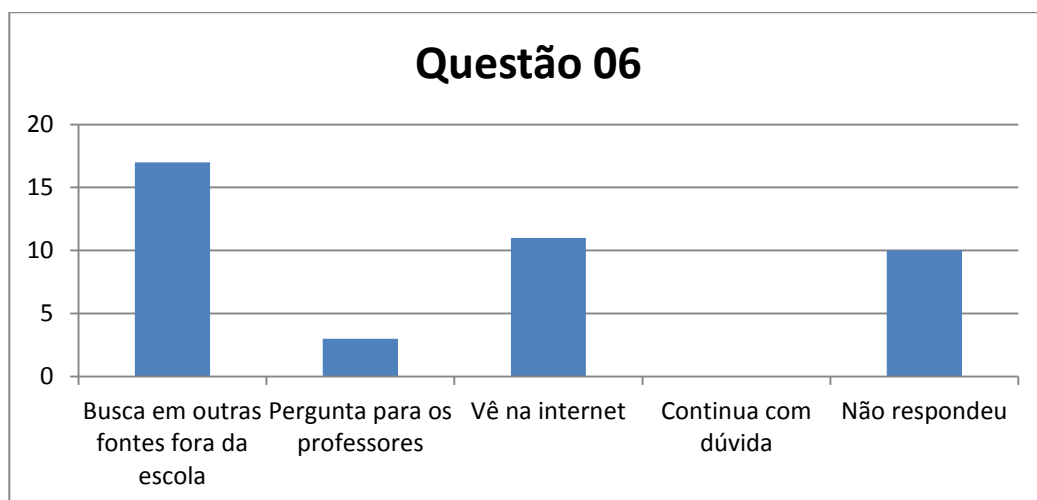
Observamos que o item A, “para a simples comunicação/para todos os falantes da língua”, foi o mais escolhido. Esse dado revela o entendimento que esse aluno do terceiro ano do EM dispõe da língua em uso, contudo, apesar de ele saber que a língua portuguesa e suas respectivas variantes servem para todos, nem sempre utilizam a variante padrão. Isso revela consciência linguística e escolha diante das possibilidades, porém, continua limitado em suas escolhas linguísticas, sem um posicionamento crítico atribuído à variante tida como padrão. O sujeito sabe da existência dela, reconhece as suas utilidades, contudo não a vê como mais uma possibilidade de ascensão social. São alheios a esse fator que a língua dispõe.

#### **Analisando Questão 06:**

COMO VOCÊ LIDA COM AS QUESTÕES DA LÍNGUA QUE NÃO SÃO DO SEU DOMÍNIO/CONHECIMENTO?

- a) BUSCA EM OUTRAS FONTES DE INFORMAÇÕES FORA DA ESCOLA;
- b) PERGUNTA PARA OS PROFESSORES;
- c) VÊ NA INTERNET;
- d) CONTINUA COM DÚVIDA;
- e) OUTROS.....

Gráfico com os dados da Questão 06



Fonte: Dados da Pesquisa

Quando interrogamos sobre as questões da língua que não são do domínio dos sujeitos da pesquisa, das trinta e uma (31) respostas, verificamos que o item A “busca em outras fontes fora da escola” foi a mais recorrido, com dezessete (17) respostas. Somente três (3) responderam o item B, “pergunta aos professores”, onze (11) optaram pelo item C, “vê na internet”, e não houve respostas ao item D, “continua com dúvida”. Ressaltamos que de (10) não responderam.

O fato de não haver respostas para o item D, “continua com dúvidas” indicou que alguns sujeitos não dispõem de autonomia para minimizar dúvidas. Já o baixo índice de respostas para item B, “pergunta para os professores”, aponta para um possível distanciamento entre aluno e professor, que pode ocasionar afastamento da disciplina em sala de aula. Assim sendo, é importante um estímulo constante por parte do professor de LP, para que o aluno da série final do EM torne-se um sujeito que esteja apto para transitar livremente em ambientes sociais distintos, dominando as normas de comportamento linguístico das diferentes esferas de circulação social, sendo que a escola pode ajudar no desenvolvimento da autonomia do estudante (CRUZ, 2005).

A internet também tem sido uma fonte de pesquisa, acessada por eles, objetivando sanar dúvidas de onze (11) estudantes participantes da pesquisa, que marcaram a opção C. Esse mecanismo tornou-se um rápido facilitador, visto que em um curto espaço de tempo, o estudante acessa informações importantes sobre a língua e suas possibilidades de uso. O uso da internet pode ser reforçado pelo professor de LP,

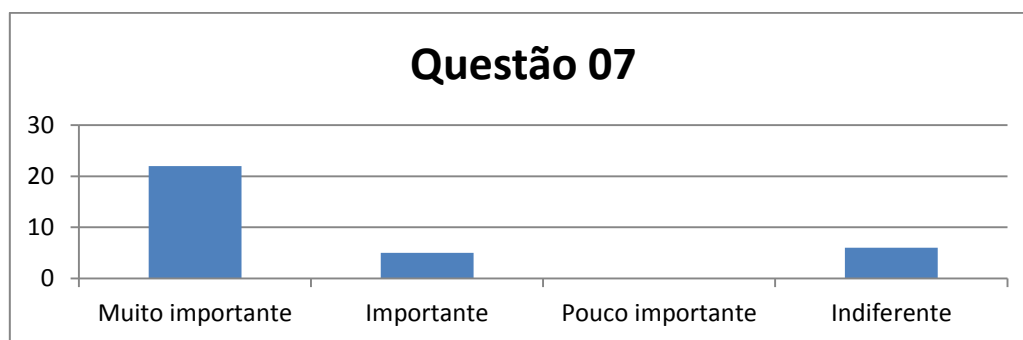
contudo, tendo o cuidado de alertar os estudantes sobre as armadilhas e tentações que essa ferramenta possui, distraíndo-o da busca de fonte de pesquisa voltada para os seus estudos.

### Analizando Questão 07:

QUE GRAU DE IMPORTÂNCIA TEM PARA VOCÊ CONHECER E APROFUNDAR-SE NO CONHECIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA?

- a) MUITO IMPORTANTE;
- b) IMPORTANTE;
- c) POUCO IMPORTANTE;
- d) INDIFERENTE.

Gráfico com os dados da Questão 07



Fonte: Dados da Pesquisa

Das trinta e três (33) respostas ao Quesito 07, o maior índice das respostas recaiu sobre a opção A, “muito importante”, vinte e uma (21), constatando uma resposta que demonstra nítida importância voltada para o conhecimento da língua materna, ao passo que ao item B, “importante”, apenas cinco (5) respostas e ao item D, “indiferente”, houve seis (6) respostas. Nove (9) não responderam.

Quando compreendemos que a heterogeneidade amplia o nosso potencial comunicativo e que ela está muito evidente nas questões linguísticas, os estudos levam-nos a ratificar que como afirma Antunes (2007, p. 104) “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua” E ainda, como menciona Bagno (2002),

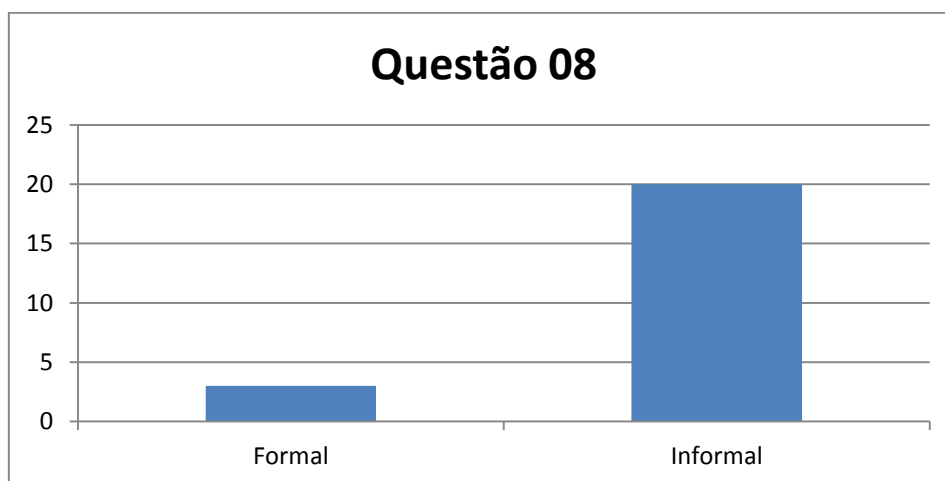
[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

A partir da **Questão 08** somente vinte e três (23) alunos responderam aos quesitos e, de certa maneira, esse comportamento demonstrou o interesse linguístico desses participantes, por terem de redigir ou justificar cada opção de forma mais explícita. Nas questões anteriores, apenas a escolha de uma alternativa era suficiente, isso justifica o número reduzido nas respostas, de **08** a **13**, para vinte e três sujeitos.

### Analizando Questão 08:

QUANDO VOCÊ SE COMUNICA COM SEUS AMIGOS QUAL É O TIPO DE LINGUAGEM QUE COSTUMA UTILIZAR? POR QUÊ?

Gráfico com os dados da Questão 08



Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto ao comportamento linguístico entre amigos, os sujeitos da pesquisa optaram pelas variantes informais, pela gíria ou pela variante coloquial, tendo o maior índice de respostas recaindo sobre a informalidade da língua. Esse dado ratifica o que Bagno (2007) postula de que escolhas lexicais, variantes linguísticas são construtos

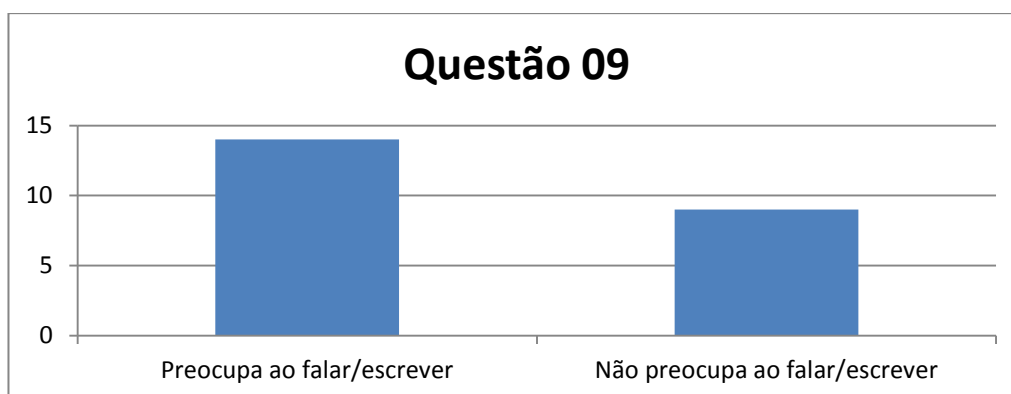


sociais que identificam os grupos, portanto, as afinidades unem as pessoas e pelo fato de terem escolhido nível informal demonstra tais afinidades. O uso da variante informal é muito recorrente entre os jovens e esse comportamento linguístico. Esse comportamento ocorre, muitas vezes, por eles andarem em grupos ou com pessoas afins. Contudo, o fato de a opção mais escolhida ser referente à variante informal da língua, não impede que a escola faça tal conexão, oportunizando ao estudante de classes desprestigiadas o conhecimento de fazê-lo compreender que a variante-padrão, utilizada por uma determinada camada da sociedade, pode ser um caminho de acessar outras instâncias sociais.

### Analizando Questão 09:

DE QUE MANEIRA VOCÊ ADMINISTRA OS USOS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SEU DIA-A-DIA, EXISTE ALGUMA PREOCUPAÇÃO QUANDO VAI FALAR OU ESCREVER PARA ALGUÉM? JUSTIFIQUE E LISTE AS MAIS COMUNS.

Gráfico com os dados da Questão 09



Fonte: Dados da Pesquisa

Quando o quesito foi a maneira pela qual os sujeitos administram os usos da língua em seu cotidiano, se há alguma preocupação ao falar/escrever para alguém, das vinte e três (23) respostas, catorze (14) disseram que possuem preocupações com a escrita, têm dificuldades no que se refere à língua e, a depender da situação social/contexto, a preocupação toma maior proporção. Nove (9) participantes disseram que não estão preocupados com as regras na comunicação oral ou escrita, querem apenas se tornarem compreendidos na interlocução.

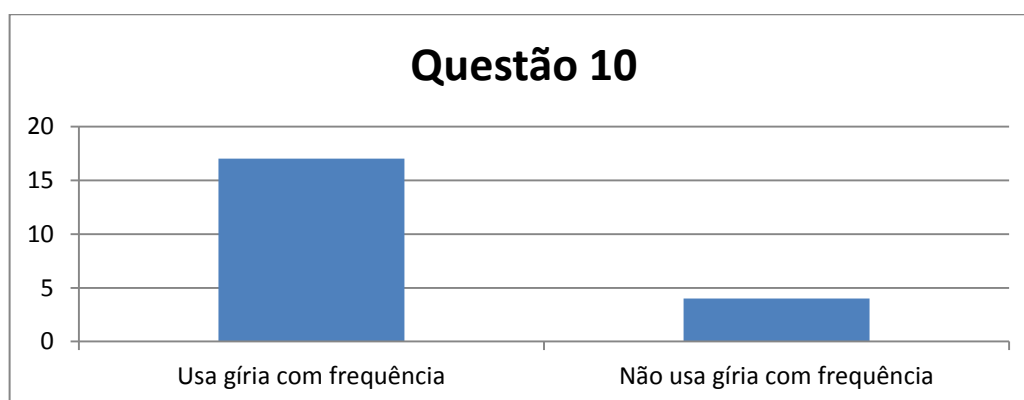
Essa preocupação revela o que afirma Bortoni-Ricardo (2005) em relação a estratificação social. Para a autora a estratificação social é claramente indicada pelo comportamento linguístico, pois os grupos sociais são diferenciados, isto é, reconhecidos pelo uso da língua. Em sociedades como o Brasil, em que a distribuição desigual de renda, perpetua também a injusta distribuição de bens culturais, dentre eles, das formas valorizadas de falar.

É realmente preocupante saber que até nos Parâmetros Curriculares Nacionais é reconhecida a atual realidade brasileira, em que a profunda estratificação social e a desigual distribuição de renda têm sido consideradas obstáculos para que, uma parte da população possa reclamar seus direitos e interesses fundamentais e que tal reclamação pode ocorrer por meio da língua falada por essa população que não se apropriou dela. Mesmo sendo prevista nos PCN, esse comportamento discriminatório por meio da língua, os sujeitos ainda revelam preocupação com aceitação do outro.

#### **Analisando Questão 10:**

AS GÍRIAS SÃO UMA CONSTANTE EM SEU VOCABULÁRIO? JUSTIFIQUE.

Gráfico com os dados da Questão 10



Fonte: Dados da Pesquisa

Nesse quesito, das vinte e três (23) respostas obtidas, dezessete (17) disseram utilizar a gíria constantemente no vocabulário, quatro (4) disseram que não utilizam gírias, porque não gostam. Dois (2) não responderam.

Os dados indicam que entre os sujeitos é comum o uso de gírias nas realizações linguísticas que fazem, porém, às vezes, nem eles mesmos sabem estabelecer a diferença entre o que é e não é gíria. Esse dado ratifica que a linguagem informal é muito mais presente na vida dos indivíduos, jovens que estão concluindo a educação básica, na escola pública. Nesse sentido, Rajagopalan (2006) indica que o fazer pedagógico deve ter como base as aspirações e motivos dos aprendizes e não pautar-se no que se acostumou/acomodou durante um bom tempo; que a prática de uma língua seja útil ao aprendiz. Esse comportamento ressignifica a aprendizagem, tornando-a própria para tais sujeitos, proporcionando-lhes qualidade na apropriação do saber, além de poderem prospectar outras instâncias socioculturais.

É possível apresentar a esses sujeitos as variabilidades linguísticas que existem em um mesmo espaço social, mas utilizando-as com igual valor, não ascendendo uma em detrimento da outra. Mostrando que não existe lugar de destaque, o que existe é a situação comunicativa que solicita determinado uso. Isso nos remete aos estudos de Mussalin e Bentes (2003), quando enfatizam o estudo da língua falada em situações reais de uso, de pessoas que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas e orientam o seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. Nessa direção, Bagno (2002) pontua que:

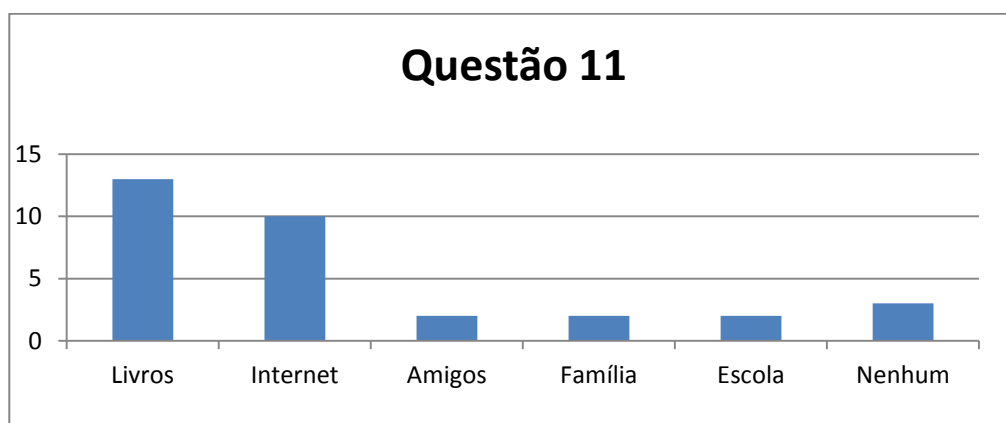
[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

Desse modo, as aulas de língua materna podem ser enriquecidas com oportunos momentos de valorização das variantes que são utilizadas pela maioria dos falantes, além de ser um espaço para o professor motivar os alunos a pesquisas no meio em que vivem, visando o reconhecimento dessas variantes que coexistem sem que uma se sobreponha à outra.

**Analisando Questão 11:**

VOCÊ APRIMORA SEUS CONHECIMENTOS ACERCA DA LÍNGUA? SE ISSO OCORRE, QUAIS INSTRUMENTOS COSTUMA UTILIZAR PARA FAZÊ-LO?

Gráfico com os dados da Questão 11



Fonte: Dados da Pesquisa

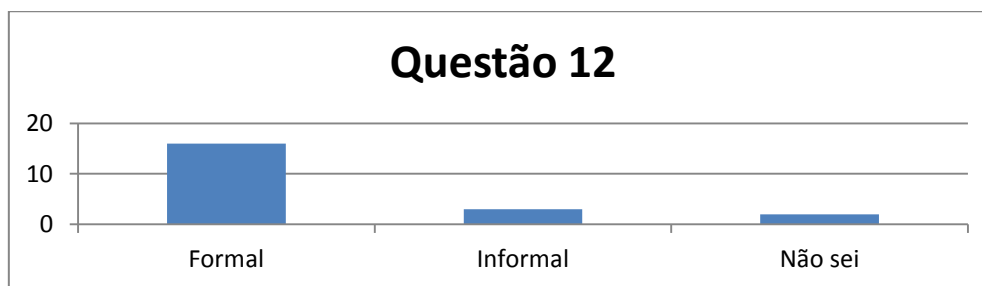
Obtivemos nesse quesito vinte e três respostas (23), sendo que doze (12) foram para os livros, sete (07) para a internet, uma (1) para os amigos, uma (1) para a família, uma (1) para a escola e uma (1) não procuram aprimorar os conhecimentos acerca da língua.

Esses dados nos indicam que a utilização da internet está caminhando quase que de igual modo com a utilização dos livros, entre os participantes, entretanto ainda recorrem aos livros para adquirirem informações, mesmo diante de meios diversos que existem. Os dados ainda sinalizam que a família, os amigos e a escola estão no mesmo patamar em se tratando da valoração para a língua. Assim, os dados demonstram que a escola está obsoleta diante da modernidade e dos avanços das tecnologias e que algo muito urgente precisa ser feito a esse respeito.

**Analisando Questão 12:**

EM SUA OPINIÃO, COMO A LINGUAGEM DEVE SER UTILIZADA PELO ALUNO DO ENSINO MÉDIO? POR QUÊ?

Gráfico com os dados da Questão 12



Fonte: Dados da Pesquisa

Com respeito ao tipo de linguagem que deve ser utilizado pelo aluno de EM, dos vinte e três (23) sujeitos, dezesseis (16) veem a linguagem formal como a adequada, para ser utilizada por alunos que estão na série final da educação básica. As sete (7) demais respostas ficaram distribuídas em quatro (4) para o informal e três (3) “não sei”.

Duas informações emergem dessa resposta. A primeira é que os participantes (16) não revelaram valor algum no tocante aos demais usos, além de deixar explícito que atribuem muito valor à linguagem formal, independente do contexto. Isso denota uma lacuna que a escola deixa ao apresentar as variedades linguísticas para esse aluno, uma vez que a maioria, em nosso estudo, optou pelo nível formal, não estabelecendo quando, onde e com quem utilizá-lo. Isso demonstra que eles sabem da existência das variantes, mas desconhecem a sua aplicabilidade.

Quando nos deparamos com os contextos sociais em que estão inseridos os sujeitos da nossa pesquisa, que são os nossos alunos, precisamos considerar como assegura Berenblum (2003, p. 171) que essas distintas variedades “[...] têm uma existência exterior (ou anterior) aos sujeitos e aos processos históricos, sociais e políticos, à identidade e à cultura que a linguagem veicula”, e, portanto, tudo isso precisa ser valorizado e respeitado, sem haver julgamentos, já que esse domínio, fora da escola, não é familiar aos participantes.

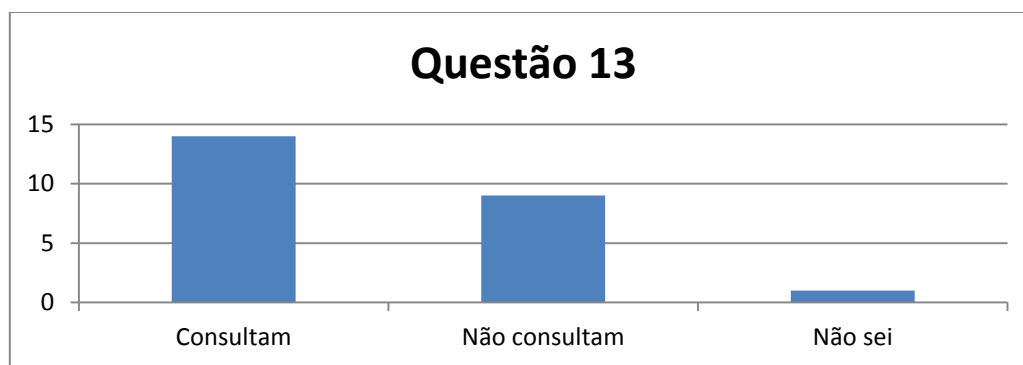
Em Soares (2006), essa ineficiência reside no fato de a escola, por meio das práticas pedagógicas em salas de Língua materna, principalmente, difundir sua mensagem através da linguagem “legitimada”, não levando em conta a heterogeneidade linguística que povoa o contexto escolar. A variedade linguística apresentada na escola é a das classes dominantes adquirida pela interação do seu grupo social, enquanto as camadas populares adquirem, por familiarização, outra linguagem, que não é

considerada “legítima”, portanto, não compreendem nem se expressam através da linguagem utilizada na escola.

### Analizando Questão 13:

VOCÊ COSTUMA CONSULTAR GRAMÁTICAS E OU DICIONÁRIO PARA “CONHECER” MAIS A LÍNGUA PORTUGUESA?

Gráfico com os dados da Questão 13



Fonte: Dados da Pesquisa

Nessa questão, houve vinte e três (23) respostas, sendo que catorze (14) disseram utilizar gramática ou dicionário para “conhecer” mais a língua portuguesa. Oito (8) não procuram esse conhecimento e um (1) disse não saber.

Essa ocorrência elevada para a busca em gramáticas e dicionários levou-nos a interpretação de que existe curiosidade referente à língua, todavia, parece que ela não se efetiva na realidade linguística desse estudante. Ele busca, mas essa procura é um fim em si mesmo, não refletindo em suas práticas de linguagem. Ou seja, não chega às práticas de fala e escrita em sala de aula. O aluno não consegue fazer a conexão entre o que aprende sobre a Língua materna nos dicionários e ou gramáticas com os benefícios dessa aprendizagem em suas atividades e relações sociais.

A nossa reflexão está no fato de estarem saindo da escola sem a devida e necessária aproximação e ou apropriação com a Língua materna, porque compreendemos ser esta uma porta de possível abertura para diversos saberes e espaços ilimitados. O que nos remete ao que afirma Geraldí (2002) que quando se sabe usar a

língua e domina suas habilidades em situações concretas de interação, ampliam-se as formas de interação por meio da linguagem. Comungamos desse pensamento na medida em que é através da linguagem que ocorre a interação social e que nessa interação manifestam-se as várias possibilidades de usos da língua.

## 5.2 Análise das narrativas

Como já mencionado, o segundo instrumento de geração dos dados foi a escrita de uma narrativa. A escolha desse tipo de instrumento de pesquisa se deu por ser um momento em que o sujeito tem a oportunidade de deixar emergir histórias de sua vivência linguística e, também, por ser fundamental para a construção da noção do coletivo, o que proporcionou a pesquisadora uma visão holística dos sujeitos pesquisados.

Foi exposto para a turma, o foco central das narrativas: a língua portuguesa que utilizamos, nossa Língua materna, quando, como, onde e com quem, e, nessa ótica, o relevante é o que ficou registrado pelos alunos, sujeitos colaboradores da pesquisa, as experiências deles, o que julgam ser real. Dessa maneira, pudemos considerar as narrativas como representações do mundo que os rodeia, exteriorizando o que é significativo para cada um, pois esses relatos combinam histórias de vida em contextos sócio-históricos, nos quais estão inseridos os sujeitos.

Como já detalhado no capítulo METODOLOGIA, as narrativas foram construídas no decorrer de uma aula de produção textual que acontece uma vez por semana, com a duração de duas horas aula. Nessas aulas os alunos escrevem relatórios de palestras, fazem análises de filmes, comentários, dentre outras atividades de produção textual. No dia da escrita da narrativa, os sujeitos colaboradores da pesquisa, se comportaram como nas demais atividades que são realizadas na turma. Receberam o papel pautado, contendo as seguintes questões norteadoras (APÊNDICE D):

CARO (A) ALUNO (A), GOSTARIA QUE CONTASSE UM POUCO SOBRE VOCÊ. PARA TANTO, SIGA AS QUESTÕES ROTEIRO PARA AJUDÁ-LO (A) LEMBRAR DETALHES IMPORTANTES!

- A) O QUE MAIS/MENOS GOSTA EM VOCÊ?
- B) SE FOSSE POSSÍVEL, QUE MUDANÇA FARIA EM VOCÊ?

- C) O QUE MUDARIA NAS PESSOAS OU NO MUNDO?  
D) O QUE PENSA DA SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA PORTUGUESA?

Como pode ser observado, para que as narrativas fossem escritas de maneira espontânea, ou seja, para que os sujeitos não ficassem direcionados, induzidos de alguma maneira às respostas, as questões “A”, “B” e “C” foram elaboradas com esse intuito. No entanto, a questão “D” está diretamente voltada para aspectos da língua e, por isso considerada para análise.

De acordo com Cruz (2015, p. 85) “Ao gerar dados por intermédio da escrita de narrativas, faz-se o papel inverso ao que se costumava fazer em pesquisas tradicionais, ou seja, em geral, teorizava-se primeiro para, a partir daí, aplicar-se a teoria na prática”. Contudo, com a análise das narrativas, a teoria vai se formando a partir da prática. Nessa direção, Rajagopalan (2010, p.16) afirma que a escrita de narrativas tem um forte viés pragmático, “que é a aversão por teorizar a qualquer preço e aprender mais com exemplos do que com preceitos e com suas conotações fortemente empiristas”.

As pesquisas entre os anos 80 e 90 deram enfoque aos tratamentos multidimensionais e, por meio da etnografia, valorizaram as várias perspectivas, multi/inter/transdisciplinares, para então, tentar compreender grande parte das questões e problemas da área de educação. Esse foco dado às pesquisas engloba um conjunto heterogêneo de fatores, sendo que uma das principais preocupações do pesquisador é examinar as situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula.

Nesse sentido, as narrativas constituíram-se em um instrumento que proporcionou o exame de situações reais, ao fornecer à pesquisadora o exercício de olhar “de dentro”, isto é, inserir-se no contexto pesquisado o mais próximo possível.

As narrativas foram escritas por todos os quarenta e um (41) sujeitos. Todas elas encontram-se no APÊNDICE E, contudo, apenas quinze (15) narrativas foram analisadas, por somente esse número de relatos conterem dados voltados para os fatos da língua (item “D”). Delas retiramos os respectivos excertos e os analisamos, cuidadosamente, um a um.

Ressaltamos que as outras vinte e seis (26) narrativas, constam como documento em anexo, porém, os sujeitos não fizeram nenhum registro sobre a língua, ficaram mais



detidos nas questões rotineiras e pessoais, como sugerem as alternativas “A”, “B”, e “C”, das questões norteadoras.

Para uma melhor visualização dos dados, a seguir, estão descritos quinze (15) excertos que fazem referência à questão D “O QUE PENSA DA SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA PORTUGUESA?”. Em outras palavras, transcrevemos quinze (15) excertos de quinze (15) diferentes sujeitos, aos quais denominamos de Excerto 1= E1, Excerto 2= E2, Excerto 3= E3, Excerto 4= E4, até o Excerto 21=E21. Vale ressaltar que eles não possuem a ordem sequencial das narrativas, pois não são em todas as narrativas que encontramos referências sobre língua/linguagem.

### **Excertos:**

**E1:** “Gosto um pouco, apesar de ser uma matéria difícil” (Retirado da narrativa nº 03)

**E2:** “Não tenho afinidade alguma com a língua portuguesa” (Retirado da narrativa nº 05)

**E3:** “Gosto da matéria, porém tenho dificuldade” (Retirado da narrativa nº 07)

**E4:** “ Tenho uma relação cotidiana pois uso essa língua para tudo em meu dia a dia, tanto na escola quanto em outros lugares” (Retirado da narrativa nº 10)

**E5:** “O Português é uma língua muito complexa. Acho que os acentos são desnecessários, mas não odeio o português” (Retirado da narrativa nº 11)

**E6:** “Na língua portuguesa eu só uso o essencial, por ser uma língua que é do meu país.” (Retirado da narrativa nº 12)

**E7:** “Eu me relaciono bem. Gosto da língua portuguesa e não tenho dificuldade” (Retirado da narrativa nº 13)

**E8:** “A minha relação com a língua portuguesa é normal” (Retirado da narrativa nº 14)

**E9:** “Relação que tenho com o português é que falo o português” (Retirado da narrativa nº 15)

**E10:** “Quanto ao meu relacionamento com a língua portuguesa, eu não tenho problema” (Retirado da narrativa nº 16)

**E11:** “Eu aprendo mais a língua inglesa que a portuguesa”(Retirado da narrativa nº 17)

**E12:** “Penso que a relação que tenho com a língua portuguesa é natural, boa” (Retirado da narrativa nº 18)

**E13:** “A minha relação com a língua é bastante limitada, apenas o essencial” (Retirado da narrativa nº 19)

**E14:** “A minha relação com a língua é muito pouca” (Retirado da narrativa nº 20)

**E15:** “A língua portuguesa tem vários truques, a qualquer momento aparece uma palavra diferente e, às vezes eu acabo ficando confusa.” (Retirado da narrativa nº21)

### 5.2.1 Análises dos excertos das narrativas que fizeram referência à língua

Seguindo as características afins, os excertos foram analisados pela semelhança de respostas, a partir daí, os dividimos em três categorias: 1. Os que gostam da língua, 2. Os que não gostam e ou têm dificuldades e 3. Os que são indiferentes.

#### **Categoria 1. Os que gostam da língua portuguesa:**

##### **Analisando o E1:**

“GOSTO UM POUCO, APESAR DE SER UMA MATÉRIA DIFÍCIL”

O sujeito tem a língua portuguesa como matéria e que é difícil. Demonstra um distanciamento da língua materna, insegurança e não expressa que a reconhece como a sua língua.

##### **Analisando o E3:**

“GOSTO DA MATÉRIA, PORÉM TENHO DIFICULDADE”

A mesma relação mantida no excerto anterior é descrita aqui, no E3. O sujeito não se relaciona com a sua língua, mas com a matéria e ainda com dificuldade.

A relação mantida com a língua, nesses excertos, é que ela é uma matéria da escola, mas não é vista como sua. Na verdade, não há apropriação dos sujeitos para com a sua língua.

##### **Analisando o E5:**

“O PORTUGUÊS É UMA LÍNGUA MUITO COMPLEXA. ACHO QUE OS ACENTOS SÃO DESNECESSÁRIOS, MAS NÃO ODEIO O PORTUGUÊS.”

Consideramos importante ressaltar que o pronome demonstrativo “*uma*”, aqui utilizado, aponta para a existência de um grupo de línguas complexas, do qual, para esse falante, a Língua Portuguesa também faz parte. O que evidencia, portanto, nesse tipo de

escolha linguística é algo construído no senso comum popular, de que a língua portuguesa é difícil e inacessível. Construto herdado pela forma como fomos aculturados pelos portugueses: a dificuldade de apropriação do que é nosso. Acrescentamos ainda que essa relação com a língua precisa se estreitar para que esses sujeitos não continuem marginalizados, porém, esse estreitamento do sujeito com a língua, torna-se um desafio muito grande para o professor de língua portuguesa.

Nessa vertente, parece ser possível moldar a língua e uniformizá-la, colocá-la em um único padrão, não considerando a opção do falante de acordo com a situação linguística em que ele está exposto. Com base nos postulados da Sociolinguística, acreditamos como descreve Lucchesi (2004) que o falante atua sobre a língua, um sistema heterogêneo e conforme as disposições estruturadas em que a prática linguística se atualiza.

Portanto, como apresenta Lucchesi (2004), na medida em que os sistemas linguísticos mudam, eles oferecem aos seus falantes uma larga gama de possibilidades de autoidentificação na interação com os demais e na negociação das diferenças sociais. É a competência linguística de que dispõe o sujeito, que o capacitará a atuar em diversos contextos sociais, pois somos seres que atuamos e pertencemos, ao longo da nossa existência, a diversos grupos sociais.

#### **Analisando o E7:**

“EU ME RELACIONO BEM, GOSTO DA LÍNGUA PORTUGUESA E NÃO TENHO DIFICULDADE.”

Para o excerto 7, é perceptível, na declaração do sujeito, que ele gosta da língua portuguesa, porém, não conseguimos perceber, pela subjetividade na declaração, se a não dificuldade está relacionada às regras da gramática normativa ou a outro aspecto. Se na fala ou na escrita.

#### **Analisando o E12:**

”PENSO QUE A RELAÇÃO QUE TENHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA É NATURAL, BOA.”

Ao analisarmos o excerto 12, fica mais subjetiva ainda a relação do sujeito com a língua, quando a define como “natural, boa”, porque não direciona para qual aspecto da língua ele quer se referir.

### **Categoria 2. Os que não gostam e ou têm dificuldade:**

#### **Analisando o E2:**

“NÃO TENHO AFINIDADE ALGUMA COM A LÍNGUA PORTUGUESA.”

A afirmação desse excerto aponta para um enorme distanciamento entre o falante e a sua língua materna.

#### **Analisando o E13 e o E14, respectivamente:**

“A MINHA RELAÇÃO COM A LÍNGUA É BASTANTE LIMITADA, APENAS O ESSENCIAL.”

“A MINHA RELAÇÃO COM A LÍNGUA É MUITO POUCA.”

Nesses excertos, 13 e 14, os sujeitos fazem declarações semelhantes, enquanto um considera o relacionamento limitado, o outro define essa relação com a língua como “pouca”. O que fica exposto é que parecem estar satisfeitos nessa condição superficial.

#### **Analisando o E15:**

“É UMA LÍNGUA QUE TEM VÁRIOS TRUQUES, A QUALQUER MOMENTO APARECE UMA PALAVRA DIFERENTE, E ÀS VEZES ACABO FICANDO CONFUSA!”

Ao declarar que a língua portuguesa é uma língua que tem vários truques, o sujeito coloca a língua ao nível muito elevado de abstração; outra forma de mostrar-se distante dela por não apropriar-se dos mecanismos que ela possui.

É válido lembrar que existem fatores externos às vivências dos estudantes, que são responsáveis por determinar tal comportamento linguístico, portanto, quando se diz que a Língua materna é uma língua de truques, denota que o uso feito da língua por ele é limitado, restrito, por não conseguir desvendar esses “*truques*”. Lucchesi (2004) nos alerta da necessidade de termos uma compreensão globalizante da interação entre o processo linguístico e o processo social. Como ocorre essa interação é de fato relevante para a apropriação ou não dessa língua “*confusa*”.

Entretanto, a compreensão globalizante citada por Lucchesi (2004), não parte do aluno, ela deve partir do professor em relação ao seu aluno, considerando a *maturidade linguística* que tem o professor. Compreendemos que a maneira como esse aluno se relaciona com a sua língua deve ser observada pelo docente de Língua Portuguesa, a fim de conduzi-lo a uma autonomia para um crescimento e apropriação em se tratando de língua e de suas variantes, objetivando contribuir para a interação deste educando na escola e fora dela, sem ser estigmatizado.

### **Categoria 3. Os que são indiferentes quanto ao seu relacionamento com a língua:**

#### **Analisando o E4:**

“TENHO UMA RELAÇÃO COTIDIANA, POIS USO ESSA LÍNGUA PARA TUDO EM MEU DIA A DIA, TANTO NA ESCOLA QUANTO EM OUTROS LUGARES.”

Nesse excerto, verificamos que o sujeito menciona ter uma relação diária com a língua, entretanto, a referência feita à língua demonstra que está distante, alheio, ao utilizar o pronome demonstrativo *essa*, em sua construção linguística. Observamos nessa construção a espontaneidade ocasionada pela narrativa enquanto instrumento gerador de dados, e, por essa espontaneidade, as construções com realizações linguísticas emergindo de forma natural. O indivíduo, tranquilamente deixa exposto que a língua pertence a outrem ao reportar-se “*essa língua*”, mesmo tendo frequência na utilização dela, na escola e em outros lugares.

Bagno (2003) ratifica que esse comportamento é frequente, tendo em vista a forma com que se ensina, ainda hoje, século XXI, a língua na escola. Um conjunto de

regras e termos sobre o funcionamento da língua, que se teve início na civilização grega antiga, séculos antes de Cristo, cheio de paradoxos, contradições e de erros puros e simples que estamos a difundir em uma escola do século 19, com professores do século 20 e com alunos do século 21.

Isto posto, afirmamos que cabe ao professor fazer intervenções mais produtivas no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, na busca de sua qualidade que entendemos ser a inserção social desse estudante, fazendo esse tão importante elo entre linguagem e vida social, como postula Benveniste (1976) que a língua é o modo de vida social, é o modo como o homem se situa na socialmente. O aluno necessita posicionar-se socialmente pela língua materna.

### **Analisando o E6:**

NA LÍNGUA PORTUGUESA, EU SÓ USO O ESSENCIAL, POR SER UMA LÍNGUA QUE É DO MEU PAÍS.”
---

Ao analisarmos essa sentença, alguns itens lexicais nos chamam a atenção, o primeiro, “...por ser uma língua”. O sujeito refere-se à língua portuguesa com um pronome indefinido, “...uma língua”, o que demonstra distanciamento com o idioma. Quando faz referência ao país, Brasil, deixa mais explícito maior aproximação, utilizando um pronome que nos remete à ideia de posse. Percebemos nessa sentença muito evidente o afastamento da língua, apesar de demonstrar afeição pelo país do qual pertence: “meu país”, o sujeito não se apropria da língua dessa nação. Ele tem a consciência de que é a língua de seu país, todavia, não a utiliza.

Consoante Barcelos (2006), é necessário que o professor de língua materna utilize estratégias didáticas para a aproximação dos educandos com a língua, na tentativa de romper barreiras que os impedem de acessar outras esferas sociais. Diante do exposto, propomos nessa reflexão presente que o professor repense o seu papel frente a uma turma de alunos com vistas ao mercado de trabalho ou vislumbrando um espaço na universidade. Por percebermos que esses mesmos alunos dispõem de uma imensa lacuna entre a língua ideal e a real, a postura de intervenção do professor pode redundar em benefício para esse educando, acerca dos usos da língua disponíveis.

Nessa perspectiva, o professor é alguém de papel determinante nessa formação. Portanto, o repensar das práticas didáticas pode muito em seus efeitos e esses efeitos são

capazes de proporcionar aos discentes uma experiência nova em suas vivências múltiplas, não apenas de linguagem. Ainda neste sentido, concordamos com André (2012), que define a prática docente como o acontecer cotidiano, em que os fenômenos e todos os componentes da situação de sala de aula são considerados, bem como suas interações e influências que são recíprocas. A autora defende que o professor deve ter uma visão holística do que é a sala de aula e do acontecer didático, para que nenhum episódio lhe passe despercebido.

#### **Analisando o E8:**

“A MINHA RELAÇÃO COM A LÍNGUA PORTUGUESA É NORMAL”

Essa declaração aqui é marcada por muita subjetividade e distanciamento, o sujeito não define esse adjetivo “normal”.

#### **Analisando o E9:**

“A MINHA RELAÇÃO COM O PORTUGUÊS É QUE FALO O PORTUGUÊS”

Um elemento relevante torna-se evidente, a relação mantida aqui é de idioma, não envolvendo sequer sentimento, algo muito óbvio e prático, para/de falar a língua, nada mais.

#### **Analisando o E10:**

“QUANTO AO MEU RELACIONAMENTO COM A LÍNGUA PORTUGUESA, EU NÃO TENHO PROBLEMA”

O fato de o sujeito dizer não ter problemas com a língua, não significa que ele tenha domínio ou que ela seja fácil. Percebemos a indiferença, no que se refere a dificuldades, ele as nomeia de “problemas”. O sujeito também não especifica se, a inexistência de tais problemas com a língua, é da ordem da fala ou da escrita.

**Analisando o E11:**

“EU APRENDO MAIS A LÍNGUA INGLESA QUE A PORTUGUESA”

O problema aqui toma maior proporção, visto que o inglês deve ser encarado como uma segunda língua e não como língua materna, assumindo o lugar do português, já que no dia a dia, o sujeito, na maioria das vezes, convive com falantes da língua portuguesa. O inglês fica para ocasiões restritas e de ensino.

Nesses excertos foi possível percebermos quão distante esses sujeitos se encontram da sua língua, porém, o complemento dessa afirmativa faz com que percebamos algo maior, a dificuldade de compreensão faz da língua difícil e, por conseguinte, distante. Essa é uma realidade que promove a exclusão do aluno dos espaços privilegiados da sociedade letrada.

Ao nos depararmos com uma declaração desse tipo, de alguém não gostar da língua que ele aprendeu a falar; compreendemos que o trabalho com esse aluno deve ser, em primeiro lugar, de sensibilização com respeito à língua, e posteriormente, de apresentação dos mecanismos e possibilidades dispostas nessa língua. Neste estudo, constantemente estamos defendendo o conhecer para escolher, pois, consoante Neves (2003), cabe à escola dar a vivência plena da língua materna, por isso é necessário ampliar para o aluno o universo das múltiplas variantes da língua de uso comum, para então ele perceber o valor que cada uma possui, a depender de circunstância sociocultural que pode ser inserida, para então utilizá-la de maneira apropriada ao contexto, lançando mão dos recursos linguísticos disponíveis na língua portuguesa.

Em Geraldi (2002) temos o que ele denomina de processos interativos e necessidades da vida envolvendo os seres humanos. Subentende-se que os sujeitos do nosso estudo, que estão na série final da educação básica, participam de um grupo social maior e tem um vocabulário e habilidades ampliadas. Sendo assim, eles possuem maturidade para serem expostos à situação linguística descrita em nosso trabalho e são capazes de usufruir dela, pois vivenciam processos interativos e sentem as necessidades linguísticas que a vida lhes impõe. Portanto, sabem da existência da necessidade de envolver-se socialmente, porém, veem na língua um obstáculo que os impede de



avançar, “*é muito difícil*”. A intensidade desse relato sobre a língua demonstra tamanha dificuldade em apropriar-se dela, como também ratifica o distanciamento.

### 5.3 Sobre as notas advindas do campo de pesquisa

Durante o período de observações, de aplicação do questionário e da produção das narrativas, fizemos também registros no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, retratando as falas dos alunos que revelassem como eles se relacionavam com a Língua materna (ANEXO E). Ocorreram três (03) registros linguísticos, de três diferentes sujeitos, ou seja, foram retirados, da fala de três participantes, os dados que se seguem. Ressaltamos que nas demais situações, não evidenciamos dados para compor a nossa pesquisa, uma vez que foram fatos rotineiros de sala de aula.

As três falas foram numeradas de acordo com a lista de frequência da caderneta da escola, composta por 41 sujeitos.

#### Comentando a Fala 1:

“NÃO GOSTO DE PORTUGUÊS, ASSISTO ÀS SUAS AULAS PORQUE GOSTO DE VOCÊ, PROFESSORA!” (SUJEITO10).
--

Quando um aluno declara algo dessa natureza, referente à língua, para o professor de língua portuguesa, desperta no professor dois sentimentos, o primeiro é um misto de tristeza e preocupação e o segundo é de responsabilidade e alegria pois pode, a partir deste, reverter aquele, visto que acreditamos que a empatia pelo professor pode ser um grande ponto favorável à aprendizagem da disciplina. Consoante Souza (2009), a interação pode se realizar, mediante a formação docente de apropriação e busca, tendo como meta um discurso reflexivo, consciente de que as condições discursivas não são prontas ou previamente estabelecidas, elas podem ser incorporadas à ação didática objetivando ser mais uma estratégia de apropriação de conhecimento pelos alunos.

O fato de ele não gostar da língua que fala, demonstra uma espécie de negação da sua identidade, conforme afirma Rajagopalan (2006) que a vida entra na língua, pois é pela língua nos identificamos, reconhecemos as nossas afinidades enquanto membros

de uma dada comunidade social. Quando alguém diz não gostar da sua língua, está implícita a insatisfação dele que vai além da língua, é algo que carece de atenção do professor e de uma posterior reflexão, a fim de tentar compreender quais fatores conduzem esse aluno a tal declaração.

### **Comentando a Fala 2:**

“EU VENHO APRENDER PORTUGUÊS NA ESCOLA!” (SUJEITO 23).

Essa afirmativa deixa transparecer que o idioma por ele falado é outro, parece que esse sujeito não tem a língua portuguesa como Língua materna. É nesse sentido que defendemos uma conscientização linguística, que parta do professor de Língua Portuguesa, para apresentar para esse aluno que a nossa língua portuguesa é aprendida em casa, que a escola amplia as possibilidades de língua que já possuímos. O que aprendemos – nós, sujeitos ouvintes – é a língua inglesa, espanhola, francesa etc.

Conscientes de que essa questão também é de uma lacuna de identidade, de sentimento de pertença, é necessário discussões e debates, junto ao professor de história, para aprofundarem na história da nossa colonização, e possivelmente, tentar sanar dúvidas do início, de como foi instituída a língua portuguesa e como os nativos foram aculturados, para então esclarecer equívocos que chegam até a questão de língua. Dessa maneira, talvez consigamos recuperar também a noção de valorização do que é nosso enquanto nação, povo brasileiro. Semelhante a outros povos, poderemos expandir e preservar, em primeira instância, o nosso idioma e buscar aprimorá-lo mais em nossas relações sociais, para podermos ver quais são os obstáculos que impedem que nos apropriemos mais da nossa língua.

### **Comentando a Fala 3:**

EU ACHO A LÍNGUA PORTUGUESA CHEIA DE COMPLICAÇÕES, SE NÃO FOSSE ISSO, SERIA MELHOR, MAS ELA É IMPORTANTE, É A NOSSA LÍNGUA. (SUJEITO 34).

O sujeito reconhece a importância da língua portuguesa, porém destaca uma fala arraigada no inconsciente coletivo, referente à dificuldade da língua portuguesa, apesar disso, tem a língua como sua.

#### **5.4 Triangulação dos dados**

A triangulação dos dados foi feita com o cruzamento das respostas do questionário, com os excertos extraídos das narrativas que referenciam às questões de língua/linguagem e dos registros do diário de campo. Por entendermos que um único instrumento não seria suficiente para a geração dos dados, tomamos como base os três instrumentos e constatamos que cada registro foi muito importante no sentido de um suprir um aspecto que poderia vir faltar no outro. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), “esses instrumentos são um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Assim, o intuito da triangulação dos dados desta pesquisa foi de percebermos se houve discrepâncias entre esses resultados, ou não, e o que isso significou para a nossa pesquisa. Cruzamos os dados obtidos para que as respostas fossem confrontadas e evidenciassem controvérsias, caso ocorressem, que são naturais, quando se estuda fenômenos nas relações sociais.

Entendemos a pesquisa qualitativa como Duarte (2009), parte de uma realidade múltipla e construída; com sujeito e o objeto de observação que não se separam; fatos e valores intrinsecamente ligados e que esse tipo de pesquisa necessita de conceitos sensibilizadores para se estudar o contexto social. Desse modo, pautamos a nossa pesquisa, dentro da multiplicidade, não somente linguística, que é a sala de aula de língua portuguesa, sem separar o sujeito da sua variante, considerando os usos que faz e os valores que atribui aos demais usos e possibilidades de língua. Assim sendo, podemos fomentar uma reflexão do professor, com respeito ao seu fazer didático, que pode reverberar para fora dos muros da escola e ecoar na vida social de seus alunos.

Percebemos em relação às questões e os excertos destacados por nós, que eles trazem registros bastante relevantes. Enquanto no questionário o sujeito afirma que a língua é instrumento de inclusão social, na narrativa ele se exclui do processo ao afirmar “Na língua portuguesa eu só uso o essencial” (excerto da narrativa 12) “uso apenas o essencial” (excerto da narrativa 19), muito reais tais relatos, os sujeitos posicionam-se

de forma explícita, daí a relevância deles para o nosso estudo. Resta-nos saber se essa autoexclusão é consciente ou inconsciente (ficando a resposta para outro trabalho mais direcionado nesse aspecto). Temos nesses excertos uma explícita contradição nas respostas dos sujeitos e elas corroboram para ratificar a não apropriação da variante-padrão, evidenciada por nós, na ocasião em que fomos motivados para esse estudo.

Quando nos deparamos com afirmações dessa natureza: “... a minha relação com a língua portuguesa é normal.” (excerto da narrativa 14), “Quanto ao meu relacionamento com a língua portuguesa, eu não tenho problema” (excerto da narrativa 16), “Penso que a minha relação com a língua portuguesa é natural, boa” (excerto da narrativa 18), essas afirmações expressam “comodismo” linguístico pelo fato de os sujeitos acharem que apreenderam o suficiente e esse aprendizado basta.

Outro aspecto é a discrepância com a resposta à Questão 07 do questionário, em que maioria dos sujeitos respondeu que é muito importante aprofundar-se no conhecimento da língua portuguesa. Ora, se é muito importante conhecer mais da língua por eles falada, não foram coerentes com as afirmações nos excertos extraídos das narrativas de número 14, 16 e 18:

“ A MINHA RELAÇÃO COM A LÍNGUA É NORMAL.” (EXCERTO 14)

“QUANTO AO MEU RELACIONAMENTO COM A LÍNGUA PORTUGUESA, EU NÃO TENHO PROBLEMA.”(EXCERTO 16)

“PENSO QUE A RELAÇÃO QUE TENHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA É NATURAL, BOA.” (EXCERTO 18)

Ao afirmarem suas posturas linguísticas em tais excertos, os sujeitos expõem, em certa medida, a acomodação que vivenciam linguisticamente. Assim, demonstram falta de necessidade em conhecer e ampliar o seu repertório linguístico, desconhecem o valor social/inclusivo da apropriação da variante-padrão, estando, desse modo, alheios à variante que a escola lhes apresenta.

Souza (2009) indica que o professor deve *saber sobre* a língua, para que o aluno possa *agir com* a língua. Corroboramos com esse pensamento de que o professor é um

agente indispensável no processo de apropriação linguística do aluno, bem como capaz de conduzi-lo a pensar a língua e suas variantes para a sua utilização em benefício próprio. Pois, como afirma a autora citada, o professor e o aluno agem sobre a linguagem, produzindo significações e estratégias de apropriação do conhecimento e um dos objetivos do ensino de português é o de ampliar o repertório linguístico do aluno, além de explorar o seu conhecimento linguístico e textual sobre a língua.

Nas palavras de Travaglia (2007, p.106) “há entre nós, professores de Língua Portuguesa, uma resistência obstinada à mudança”. A imagem construída e arraigada, que a sociedade tem do ensino de Língua materna e de como deve ser o professor, leva cada docente a repetir um modelo recebido, buscando mais legitimar o seu papel, do que refazê-lo ou redefini-lo. Essa resistência impede que o ensino redunde em algo que seja significativo para a vida de seus alunos, como apresentar-lhes outras vivências linguísticas e suas possibilidades de usos que circulam entre as pessoas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos não se findam; a escrita da dissertação não é um processo acabado, pronto, contudo é necessária uma pausa para a reflexão voltada para as nossas práticas didáticas até aqui.

Ao longo deste estudo, analisamos quais foram as possibilidades e limitações que as vivências dos estudantes exercem sobre a apreensão da variante-padrão; investigamos, a partir de usos que os alunos fazem da linguagem, se eles tinham um posicionamento crítico reflexivo atribuído à variante-padrão; observamos se o estudante do 3º ano do Ensino Médio apresentava uma postura autônoma, ou não, em relação à aprendizagem e uso da variante-padrão. Além disso, refletimos sobre a visão do estudante do ensino médio acerca das variantes da língua portuguesa.

A seguir, dispomos as perguntas de pesquisa e começamos a respondê-las à luz dos dados gerados e analisados, como se segue:

### **Pergunta 1: O que promove o distanciamento do aluno com a variante-padrão?**

Ao fazermos tal pergunta, obtivemos respostas nas quais verificamos que o distanciamento do aluno com a variante-padrão se deve ao fato dele conviver com pessoas que não fazem uso dela “só eu me preocupo”. Também, pelo fato de a escola/professor de língua materna não o estimular à percepção de que a variante-padrão é uma faceta da língua, além de nem sempre lhe mostrar a importância do aprendizado desses recursos expressivos, para uma possível participação em outros contextos sociais. Esse sujeito ainda não consegue aproximar-se da variante de maior prestígio social porque não tem motivação para esse comportamento, nem intrínseca e nem extrínseca.

### **Pergunta 2: Qual importância o aluno do terceiro ano do EM atribui à variante-padrão?**

Constatamos que o aluno do terceiro ano reconhece a importância da variante-padrão e até julga ser muito relevante aprofundar-se no conhecimento da língua

portuguesa, entretanto poucos utilizam os conhecimentos em suas realizações linguísticas. É necessário que o professor valorize as variantes que o estudante traz para o contexto escolar, pois entre ele e seus pares a comunicação ocorre de maneira efetiva. Compreendemos que por meio dessa valorização esse aluno pode ser estimulado e despertado para perceber a importância da língua/linguagem apresentada pela escola e o valor que ela tem na sociedade. Além disso, poder ter um olhar diferenciado, já que é essa linguagem a que a escola lhe apresenta, que possivelmente será um fator responsável por conduzi-lo a outras instâncias socioculturais.

**Pergunta 3: O aluno consegue ver na apropriação da variante-padrão uma forma de inserção social?**

Notamos que o aluno do EM ainda não percebe a apropriação da variante-padrão como uma forma de inserção social, uma vez que esse aluno não foi despertado para isso. Quando não se realiza um trabalho, ainda que assistemático, que privilegie o conhecimento das variantes linguísticas e a importância delas, perdura nas aulas de língua portuguesa um comportamento linguístico autoritário com o tom de “certo” e “errado”. Isso se deve ao fato de que as variantes que se distanciam daquela considerada padrão são estigmatizadas, predominando o preconceito linguístico. Portanto, neste estudo, não verificamos a apropriação do sujeito pela variante-padrão. Ele não tem o sentimento de pertença, com respeito à variante prestigiada pela sociedade e ensinada na escola. Antes, o que ficou nítido foi que ele mantém o distanciamento dessa variante, mesmo julgando-a necessária para o aluno do ensino médio.

Respondidas as perguntas que fundamentaram esta pesquisa, partimos para as nossas sugestões e recomendações.

O que ficou evidente para nós, a partir da pesquisa realizada, foi que os nossos alunos precisam de professores de língua portuguesa que os conduzam à apropriação linguística, bem como de suas variantes. Apropriar para nós tem a conotação de aprender a usá-la e, nesse uso aprendê-la. Faz-se necessário que os professores de LM apresentem as possibilidades linguísticas possíveis e os motivem a um comportamento autônomo, de busca de conhecimentos acerca da língua, fora da escola. Não deixando esses conhecimentos somente no plano das pesquisas, mas que tomem forma em suas

vidas em sociedade e produzam efeitos suficientes para mostrar-lhes possibilidades de inclusão, e até de ascensão social.

A história da nossa formação de povo brasileiro, de nação, retrata que a nossa língua é resultado de uma miscigenação entre nativos habitantes da terra, os portugueses que vieram e “descobriram” a terra e os africanos trazidos para cá como escravos. Desse hibridismo linguístico e também cultural derivou a língua brasileira (BAGNO, 2013). Denominação dada por alguns estudiosos, críticos e usuários, por ser diferente em muitos aspectos da língua falada/escrita em Portugal.

Prevalece ainda na atualidade, de forma sutil e implícita, o mesmo sentimento, entre alguns puristas e defensores da homogeneidade linguística, implantado pelos nossos colonizadores, e que ainda insistem e proclamam “aos quatro ventos” a possibilidade de um proceder linguisticamente uniformizado, não considerando os usos reais da língua/linguagem. Entretanto, pensar a língua que falamos sob a perspectiva de Orlandi (2013) é pensar que a nossa sociedade se constitui historicamente e que os indivíduos que se constituem historicamente, possuem uma identidade.

Mas, de fato, precisamos reconhecer que identidade é essa, o que realmente nos representa enquanto língua, uma vez que nos foi imposto um idioma, fomos aculturados e hoje estamos a pensar, falar, escrever e nos comunicar por meio dele. Entretanto, abordar a nossa identidade linguística é entender que a língua com a qual fomos colonizados deve ser vista muito além de um instrumento de dominação, é nos descobrir povo peculiar e com características relevantes que nos diferem de outros povos falantes/usuários da língua portuguesa. Vale salientar que Orlandi (2013, p.142) afirma categoricamente que “o português brasileiro não é só uma acomodação pragmática do português de Portugal, mas sua historização divergente”. Em outras palavras, a história da sociedade brasileira está atrelada à história da língua e de seu conhecimento. Por tudo isso, os sujeitos revelam a que grupos sociais pertencem, quando fazem uso de variantes específicas, contudo, ainda têm o seu repertório linguístico limitado, precisando ampliá-lo para reexistenciar a sua posição e identificar-se como tal, em qualquer contexto social que transitar, sendo incluído.

Sendo assim, quando linguistas rejeitam as variantes da língua portuguesa, parecem desconhecer questionamentos relevantes como os propostos por Bortoni-Ricardo (2009) quando destaca a seguinte questão: “O que está acontecendo agora



aqui?” Seria de bom senso se o questionamento da autora fosse considerado no que tange ao falar/escrever na sociedade moderna atual. Existe um comportamento linguístico muito presente em contextos sociais distintos, o das variantes linguísticas que coexistem a despeito de qualquer negação, portanto, é mais viável estudá-lo, incluí-lo e agregá-lo. O inverso disso é o que Lucchesi (2011) denomina de racismo presente na língua.

As questões de uso da linguagem presentes em nossas vivências diárias são irrefutáveis, para tanto, a Linguística Aplicada preocupa-se, por ser uma ciência social de estudos da linguagem, em focalizar questões de uso da linguagem em diferentes contextos e diferentes propósitos comunicativos e interacionais (PEREIRA; ROCA, 2009). Para essas autoras, o que realmente precisa ser pontuado é a utilidade de tal variante linguística. Assim, torna-se evidente a necessidade da existência de variantes linguísticas e não apenas a valorização de uma em detrimento de outras, como o fazem com referência à variante de prestígio ao lhe conferirem status e ensinarem nas escolas do país. Os alunos, por sua vez, precisam ser conscientizados a esse respeito e instrumentalizados para atuarem efetivamente, por meio das variantes linguísticas, em sociedade.

Um pesado estigma social recai sobre as formas mais características da fala popular e o preconceito linguístico constitui um poderoso mecanismo ideológico que dá legitimação à exclusão social. Portanto, para Lucchesi, (2011) existem marcas que refletem o caráter linguístico multifacetado e pluriétnico do Brasil, de modo que o preconceito sobre as variantes linguísticas pode ser visto como a expressão mais clara do racismo no plano da língua. Na ótica desse autor, o preconceito linguístico acaba legitimando a segregação social que ainda caracteriza a sociedade brasileira, em pleno século XXI, marcada por sua absurda concentração de renda. Ele entende a língua como um meio de construção da identidade social do indivíduo, de hierarquização das relações que este indivíduo estabelece e de convencimento e persuasão, entre outras funções de importância semelhante que desempenha na vida social.

As respostas obtidas apontam que professores de Língua Portuguesa, ao planejarem suas ações didáticas, se forem voltadas para estimular a apropriação e a autonomia linguística em seus alunos, possivelmente, obterão resultados satisfatórios, com discentes mais seguros acerca da variante-padrão. Vimos na pesquisa que, esses sujeitos buscam tirar dúvidas fora da escola, dezessete (17) sujeitos responderam a esse

item no questionário. Contudo, o aprendiz não consegue fazer a conexão entre a informação obtida sobre a Língua materna, nos dicionários e ou gramáticas, para se beneficiar dessa aprendizagem em suas relações sociais. As informações que busca fora da escola poderiam ser revertidas em aprimoramento dos seus conhecimentos, não só conhecer e arquivar informações, mas torná-las em conhecimento linguístico. Observamos que esse estudante do 3º ano do Ensino Médio apresenta uma postura autônoma, de busca acerca de informações da língua, porém, não ocorre a aprendizagem, a apreensão e o uso efetivo da variante-padrão.

Essa constatação reforça a necessidade de autorreflexão por parte do professor de LM, para implementar suas ações, com as quais o educando seja motivado a apropriar-se da variante que confere maior prestígio social, buscando e aplicando, fora da escola, conhecimentos de língua. Compreendemos, pois, que a partir dessa motivação para a busca, também se proporcione ao aluno uma provável ascensão social, visto que, por mais informações que ele adquira fora da escola, o professor é capacitado para intervir e colaborar na construção do conhecimento sociolinguístico desse jeito.

Por tudo isso, esperamos que o nosso estudo possa estimular mais pesquisas sobre/na a sala de aula do professor de língua portuguesa. Em outras palavras, não mais se pesquisa para arquivar textos, a proposta é que se tenha um resultado de ganho social, que os estudos se convertam em benefícios para a sociedade. Diante do exposto, esperamos que este estudo tenha contribuído para proporcionar ao professor de LP reflexões com respeito às suas práticas pedagógicas no ensino/aprendizagem do português para, assim, conduzir o aluno em contextos sociais distintos a ressignificar as palavras de seu mundo e a sua posição de sujeito.

A seguir, com base nos dados da pesquisa, discutimos o papel do professor e do aluno na sala de aula de língua portuguesa, por compreendermos que esses sujeitos interagem e produzem conhecimentos significativos para expandirem fora da sala e que as ações docentes na sala de aula de LP podem ser modificadas, revestidas de sentido para a vida prática desses sujeitos, consciente da sua função libertadora. Como enfatiza Freire (1996) a educação precisa ser libertadora e que retire as amarras da ignorância, a fim de que o ser humano alcance outras instâncias sociais, livre de preconceitos.

Assim sendo, existe uma grande responsabilidade sobre cada professor e isso faz-nos retomar a importância do nosso trabalho buscando sempre alargar a nossa visão de ensino/aprendizagem. Consoante Souza (2009, p.97), “descentrando as práticas de

linguagem da prescrição gramatical e de modelos textuais de leitura e de escrita para a produção discursiva da língua e da linguagem na aula de português”. Para a autora, os sujeitos que constituem a sala de aula, professor e alunos, manifestam seus pontos de vista sobre os fatos do mundo e assim acontece a apropriação de conhecimentos, sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, onde a sala de aula não é um espaço que se limita apenas à exposição de conteúdos (SOUZA, 2009, p.97). A sala de aula, enquanto um microespaço em que se encontram culturas, naturezas, vivências, realidades múltiplas e comportamentos distintos, é também permeado de constantes conflitos que precisam ser mediados pelo professor. Em se tratando de Língua materna, advogamos em nosso estudo, que ele é uma figura indispensável nesse contexto e que pode minimizar os conflitos, interagir com esses alunos, para, a partir dessa interação, possivelmente surgir o interesse deles pela apropriação da língua portuguesa.

Por sermos conhecedores das histórias de conquistas de territórios, onde se domina um povo pela língua, precisamos libertar linguisticamente os nossos alunos, utilizando a própria língua que um dia foi instrumento de dominação. E, partindo de seus interesses, conduzi-los ao comportamento autônomo, promovendo consciência linguística, para assim ampliarem os horizontes e tornarem seres mais ativos socialmente, dando um novo significado à sua existência.

Portanto, como reforça Rajagopalan (2006), a Linguística Aplicada quando pensa as práticas pedagógicas, entende que elas devem ser baseadas nas aspirações e motivos dos aprendizes, ela visa um papel socialmente responsável e considera o que é relevante para a prática, para a vida social. Por esse motivo devemos pensar as nossas aulas não no que foi prática durante um bom tempo, antes, rever o contexto linguístico em que estão os alunos com quem lidamos, para assim proporcionarmos a busca de apropriação de mecanismos e possibilidades linguísticas que os conduzam a outras instâncias sociais. Pois, como adverte Barreto (2009), de que:

às vezes, a escola parece operar como se ainda estivesse na Idade das Trevas, adotando para a prática de ensino de ler e de escrever uma perspectiva normativa regida por uma consciência gramatical, que se funda em regras e nomenclaturas, quase sempre ultrapassadas. (BARRETO, 2009, p.121).

Os dados do nosso estudo mostram que há uma necessidade de revermos as nossas práticas de sala de aula, porque esse espaço é também um espaço social, em que

as nossas experiências são confrontadas diante dos anseios do sujeito/aluno que compõe essa realidade. Sendo assim, muitas vezes seremos confrontados em nossas práticas didáticas e em nossa postura linguística frente à realidade da sala de aula, portanto, precisaremos de maturidade para voltar e refazer o caminho, mudar a estratégia quantas vezes forem necessárias para que o outro, o nosso aluno, torne-se o protagonista da sua história. Caso contrário, o nosso fazer pedagógico será sem sentido, se o educando deixar de ser o nosso maior alvo.

Por esse e outros motivos, mais uma vez vemos a necessidade de reformular, de rever a prática didática que utilizamos para as aulas de português como Língua materna, de desmistificar alguns pré-construídos pelo senso comum, tais como: “a língua portuguesa é difícil” ou “eu não gosto dessa língua”, “o português é uma língua muito complexa”, dentre outros, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2005), há a necessidade de que fique claro para o aluno que a sua linguagem tem eficácia, entretanto, é imprescindível que ele domine outras formas de expressão também necessárias em outros contextos com os quais ainda não tem familiaridade, para possível acesso a outros espaços sociais, sem ser colocado à margem.

Para tanto, é fundamental que o professor atue como destaca Souza (2009, apud Souza, 1995, p.25), “professor interativo que se define como sujeito da linguagem, como profissional que domina métodos e técnicas que se (re)atualizam, modificam-se no contexto de situações discursivas que são criadas pelos participantes dessa ação.” A autora refere-se ao professor que busca saber mais, que está disposto a levar esse saber à sala de aula e promover uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o convite para uma reflexão didática, contínua, está feito. O nosso percurso didático necessita ser marcante, por entendermos a importância de nossa função e de marcarmos positivamente as pessoas à nossa volta. A existência humana é muito curta, porém, se for relevante para outrem, ela será mais significativa para nós em nossas relações sociais.

Nesta conclusão, retomamos as perguntas da pesquisa e as discutimos. Feito isso, trazemos nossas sugestões, com base em teóricos/linguistas citados neste estudo, que podem contribuir para o trabalho do professor na tentativa de estimular o aluno a tornar-se um sujeito autônomo e à apropriação da variante-padrão.

Como já detalhamos anteriormente, e retomamos aqui de forma breve, neste estudo realizamos um trabalho de investigação minuciosa com o objetivo de proporcionar ao professor de língua portuguesa reflexões no sentido de conduzir seu educando ao domínio da norma culta como um caminho de inserção e ascensão social. Percebermos quais práticas pedagógicas promovem ou não a apropriação do estudante com a variante-padrão, para tentar instigar o professor de a Língua Portuguesa repensar as suas práticas de sala de aula, com o fim de conduzir o aluno a uma apropriação da variante-padrão, de forma autônoma, para vivenciar linguisticamente outros espaços sem ser discriminado.

Com base no exposto, sugerimos, a seguir, algumas ações que acreditamos que podem enriquecer a nossa prática como professores de língua portuguesa. Entendendo que o professor:

- Procure *saber sobre* a língua. (SOUZA, 2009);
- Promova em suas aulas, momentos de reflexão com respeito às possibilidades de língua;
- Una a sua prática didática à sua postura linguística, para que o aluno perceba a aproximação dele com a língua;
- Promova conversas e reflexões com a turma, voltadas para os usos que fazemos da linguagem e as possíveis origens desses usos, na tentativa de desmistificar certos conceitos arraigados;
- Conscientize o aluno de que a prática de escrita deve ser entendida como espaço de produção textual e não de redação escolar. (SOUZA, 2009);
- Entenda e compartilhe com os alunos que a interlocução é também espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos. (SOUZA, 2009, apud GERALDI, 1991);
- Compreenda o exercício da leitura como uma prática que o aluno é convocado a produzir sentidos para o que lê. (BARRETO, 2009),
- Desenvolva uma proposta pedagógica, buscando clareza a respeito dos entendimentos com os quais se vai operar (BARRETO, 2009).

Esperamos que essas sugestões possam constituir questões de pesquisas a outros estudos, enriquecendo as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da Língua

Portuguesa. Bem como, questões voltadas para práticas pedagógicas, no sentido de conduzir o aluno para contextos sociais distintos, possibilitando oportunidades de ressignificar sua posição de sujeito.

## REFERÊNCIAS

ALKMIN, T. M. **Sociolinguística**. Parte I. IN: MUSSALIM, F; BENTES, A.C. Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, v.1, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada, ensino de Línguas e Comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes editores e Arte Língua, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

ANTUNES, I. C. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Belo Horizonte. Ed. Parábola, 2007.

BAGNO, M. **A Língua de Eulália: novela sociolinguística**, São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico** (o que é, como se faz), São Paulo: Loyola, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007, p.27, 119.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O professor de Língua estrangeira em formação**. São Paulo. Pontes, 1999. p. 157-177.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARRETO, D. A. B. Os professores de Português e a leitura: uma relação necessária. In: SOUZA, E. M. F. de; CRUZ, G. F. (Org.). **Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas Aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa**. Edições UESB, 2009. p. 113-124.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, E. Comunicação animal e linguagem humana. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Nacional: Ed. Da Universidade de São Paulo: 1976.

BERENBLUM, A. **A investigação da palavra oficial** – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 15, 61.

\_\_\_\_\_. MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *et alii*. **Série ensinar leitura e escrita no ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 4 vols. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997, p. 19-41.

CRUZ, G. F. **A Contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz**. 160 f. (Dissertação de mestrado em Letras). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

\_\_\_\_\_. Crença e autonomia do aluno de língua inglesa do curso de Letras. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Org.). **Linguagem e ensino**: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009. p. 17-35.

\_\_\_\_\_. **Culturas de Aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2015.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Bookman, Arned, 2006.



DUARTE, T. A. possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-workingpaper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. 2009. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf). Acesso em: 05/12/2013.

FARACO, C. A. **Norma culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da língua**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FIGUEROA, E. **Sociolinguistic metatheory**. Oxford: Pergamon, 1996.

FISHMAN, J. A. **A Sociolinguística da linguagem**. In: FONSECA, M. S. V. da; NEVES, M. F. (Org.). Sociolinguística. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974 p. 25-40.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI et al. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino** – exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras – ALB, 1991.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. J. **Lexicologia e Ensino do Léxico**. Brasília: Editora Thesaurus, Dissertação de Mestrado, 1977.

GONDAR, J. **Linguagem e construção de identidades** – um debate. In: FERREIRA, L.; ORRICO, E. (Org.). Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.107-115.

IBIAPINA, D. F. **Variação linguística em sala de aula de Língua Portuguesa**: uma abordagem etnográfica, Anais do SIELP, vol.2, nº 1, Uberlândia: EDUFU, 2002.

LABOV, W. Sociolinguistics Patterns. Philadelphia: University of Pensilvania Press: [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAPERUTA, M. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa**: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos. 2014. 278 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115595>>.

LUCCHESI, D. O conceito de transmissão linguística irregular e o Processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, C.; , J. (Org.). **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro, Letras, 2003. p. 272-84.

\_\_\_\_\_. **Grandes territórios desconhecidos**. Linguística (ALFAL), São Paulo, n. 14, 2004 [2002], p. 191-222, 2004.

\_\_\_\_\_. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, Santiago de Compostela, n. 4, julho de 2012, p. 45-65. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/403/400>

\_\_\_\_\_. **Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2011.

MAGNANI, J. G. C. **Etnografia como prática e experiência**. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 2009, p.129-156.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MIRANDA, M. G. **Ensino e Pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática**. Goiânia, 2000. Trabalho apresentado na IX Semana da faculdade de Educação da UFGO.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani/ (Org.)**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Afinal, o que é linguística aplicada**. In: Moita Lopes, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: Mollica, C; BRAGA, M. L. (Org.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, p.9-14.

NEVES, M. H. de M. **Língua falada, Língua escrita e ensino/Norma, uso e gramática escolar**. In: Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v1, n.1, São Paulo del-Rei, jun. 2006, p. 1-17.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PAIVA, V. L. M. de O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Uberlândia: Letras& Letras, 2006.

PALLARES-BURKE, M. **A sociedade líquida: entrevista com Zygmunt Bauman**. Folha de S. Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Identidade e linguagem: olhares interdisciplinares**. Projeto temático submetido à Fapesp. Campinas: Unicamp, 2003.

ROJO, R. Letramentos Múltiplos. **Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gêneros do discurso como práticas sociais situadas**. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e Escola-Uma Perspectiva Social**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 49.

SOUZA, E. M. F. de. Aula de Português como instância de produção e de circulação de conhecimentos Linguísticos e não Linguísticos. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Org.). **Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas Aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa**. Edições UESB, 2009. p. 97-112.

STREET, B.V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 89, 153.

TARALLO, F. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1982.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **A aventura da linguagem.** Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

WAGNER, R. A. **invenção da Cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a),

Meu nome é Adriana Teles de Oliveira. Sou professora de Língua Portuguesa nesta unidade escolar. Estou realizando, juntamente com a minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup>. Giêdra Ferreira da Cruz, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), um estudo sobre a variante-padrão e as variações apresentadas pelos alunos. O projeto é intitulado “**Reflexões sobre o ensino/aprendizagem: a variante-padrão como um caminho para a inserção social do estudante do Ensino Médio**” e objetiva investigar possíveis causas do distanciamento existente entre o estudante do terceiro ano do Ensino Médio. Espero que os dados desse estudo possam converter em uma forma de aproximação do estudante da série final, na escola pública, com a variante-padrão.

Informo que, caso você aceite participar dessa pesquisa, o TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o participante da pesquisa e a outra será arquivada pela pesquisadora por cinco anos, de acordo Res. 466/2012.

Eu,.....tendo sido convidado para participar do estudo “Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa: a variante-padrão como um caminho de inserção social do estudante do Ensino Médio”, vinculada ao Departamento de Letras - DELL e do Programa de Pós-graduação em Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL -, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, recebi da professora Adriana Teles de Oliveira, pesquisadora responsável pela sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos da pesquisa:

1. A pesquisa destina-se a coletar opiniões de alunos sobre como ele se relacionam com a língua-padrão;
2. A pesquisa terá início em julho de 2017 e o seu término está previsto para abril de 2018;
3. A geração de dados dar-se-á através de questionários e da coleta de narrativas, que versarão sobre como se dá o relacionamento do aluno com a língua-padrão;
4. Estou ciente de que, sentindo qualquer desconforto, a qualquer momento, eu poderei recusar continuar participando do estudo sem que isso me traga qualquer consequência negativa;
5. As informações obtidas através da minha participação não permitirão a minha identificação exceto à responsável pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
6. Estou ciente de que não receberei remuneração para participar desse estudo.

7. As informações obtidas através da minha participação não permitirão a minha identificação.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha atuação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades da minha participação, dou meu consentimento, sem que para isso tenha sido obrigado.

Vitória da Conquista,.....de 2017.

.....

Assinatura do(a) voluntário(a)

E-mail:

Fone:

.....

Assinatura do responsável pelo estudo

[adriteles@yahoo.com.br](mailto:adriteles@yahoo.com.br)

(77) 988118809

Informações adicionais poderão ser obtidas na Secretaria do CEP – UESB, pelo site ([www.uesb/cep](http://www.uesb/cep)) e pelo telefone(73) 3528-9727 ou pelo e-mail: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)

## APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO

Responsável pelo estudante menor

Assim, se está claro para o senhor (a) a finalidade da pesquisa e se concorda em participar, pedimos que assine este documento, que será enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos – CEP/UESB..

No caso de responsável não-alfabetizado, pedimos que seja colocada a impressão digital no espaço da assinatura, após lido e assinado a rogo por uma pessoa de sua confiança.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº: \_\_\_\_\_, li esse termo e autorizo meu/minha filho (a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa “Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa: a variante-padrão como um caminho de inserção social do estudante do Ensino Médio” como voluntário (a), sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Adriana Teles de Oliveira e sob supervisão da Professora Dr<sup>a</sup> Giêdra Ferreira da Cruz (UESB), orientadora da pesquisa.

Informo que, caso você aceite participar dessa pesquisa, o TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o participante da pesquisa e a outra será arquivada pelas pesquisadoras por cinco anos, de acordo Res. 466/2012.

Estou ciente do objetivo desta pesquisa em que meu/minha (meu) filho (a) participará, em sala de aula e horário normal da escola, de atividades de português propostas com o objetivo de ajudá-lo na apropriação dos usos linguísticos. Sei ainda que todas as atividades que meu filho (a) realizar nessas aulas serão recolhidas pela pesquisadora para posterior análise. Estou sabendo, por fim, que o anonimato de meu filho (a) será preservado e que essas atividades, embora venham a contribuir para que meu filho (a) adquira mais conhecimentos de língua portuguesa, não serão utilizadas como avaliação escolar, isto é, mesmo que erre na realização das atividades isso não acarretará em uma nota insuficiente na escola. Estou esclarecido que posso pedir mais esclarecimentos sobre esse projeto a qualquer momento. Estou ciente também que não poderei requerer nenhum tipo de remuneração e/ou indenização quer seja em nome próprio e/ou do meu/minha filho (a) em razão da pesquisa.

Vitória da Conquista,.....de 2017.

Assinatura do(a) voluntário(a)

E-mail:

Fone:



.....  
Assinatura do responsável pelo estudo

[adriteles@yahoo.com.br](mailto:adriteles@yahoo.com.br)

(77) 988118809

Informações adicionais poderão ser obtidas na Secretaria do CEP – UESB, pelo site ([www.uesb/cep](http://www.uesb/cep)) e pelo telefone(73) 3528-9727 ou pelo e-mail: cepuesb.jq@gmail.com

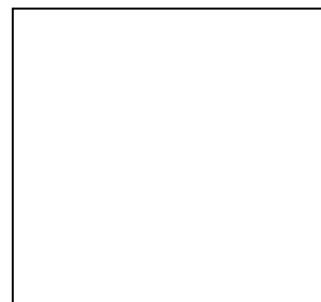
---

*Assinatura do(a) participante*

*Impressão digital (se for o caso)*

---

*Assinatura do(a) pesquisador(a)*



## APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO

- 01) Você acredita que a língua é um meio de inclusão? Por quê?
- 02) Você já presenciou/vivenciou alguma experiência desagradável por desconhecer alguma variante da língua?
- a) sim, como se deu?.....
- b) não
- 03) Em seu convívio social as pessoas valorizam o “falar correto” apresentado pela escola?
- a) sim, muito;
- b) poucos importam;
- c) só eu me preocupo.
- 04) Em suas demandas cotidianas, você utiliza com frequência a variante-padrão? Liste algumas situações.
- a) não a utilizo com frequência;
- b) só na escola;
- c) sempre que preciso dela/em situações especiais tais como:.....
- d) somente em textos escritos, redação etc.
- 05) Em sua opinião, para que/quem serve a variante-padrão?
- a) Para a simples comunicação/ Para todos os falantes da língua;
- b) Para as pessoas cultas se comunicarem;
- c) Para os estudiosos da língua.
- 06) Como você lida com as questões da língua que não são do seu domínio/conhecimento?
- a) Busca em outras fontes de informações fora da escola;
- b) Pergunta para os professores;
- c) Vê na internet;
- d) Continua com dúvida;
- e) Outros.....
- 07) Que grau de importância tem para você conhecer e aprofundar-se no conhecimento da língua portuguesa?
- a) Muito importante;
- b) Importante;
- c) Pouco importante;
- d) Sem importância.

- 08) Quando você se comunica com seus amigos qual é o tipo de linguagem que costuma utilizar? Por quê?
- 08) De que maneira você administra os usos da língua portuguesa em seu dia-a-dia, existe alguma preocupação quando vai falar ou escrever para alguém? Justifique e liste as mais comuns.
- 09) As gírias são uma constante em seu vocabulário? Justifique.
- 11) Você aprimora seus conhecimentos acerca da língua? Se isso acontece, quais instrumentos costuma utilizar para fazê-lo?
- 12) Em sua opinião, como deve ser a linguagem utilizada pelo aluno do Ensino Médio? Por quê?
- 13) Você costuma consultar gramáticas e ou dicionário para “conhecer” mais a língua portuguesa?



## APÊNDICE E: NARRATIVAS

### **Narrativa 01:**

O que eu mais gosto em mim é de às vezes eu ser divertida, de fazer coisas espontâneas e inesperadas. Até mesmo pelas coisas erradas e acabar sendo engraçada. Gosto de ser gentil e amorosa com as pessoas, pois quando brigo com alguém, tudo é na hora da raiva, porque depois me arrependo.

O que eu mudaria em mim seria tudo, não só o físico, mas também em outros aspectos no meu interior, não para agradar as pessoas, para eu me sentir melhor comigo e com o meu corpo.

Pretendo ser uma pessoa que sempre tentará ajudar as pessoas ao máximo e fazer uma coisa boa no futuro e poder ajudar a minha família no que ela mais precisar.

### **Narrativa 02:**

O que eu mais gosto é do meu jeito humano de ser. Eu não mudaria coisa alguma em mim, pois estou satisfeito, só não gosto do egoísmo das pessoas.

Tenho uma boa relação com a língua portuguesa.

### **Narrativa 03:**

Eu mudaria em mim o meu jeito de ser, porque me acho um pouco doida, deixaria de ser um pouco menos sincera. Detesto a mentira, a falsidade e o orgulho.

Posso ajudar o mundo e se tivesse condições, distribuiria igualmente tudo o que é nos direitos, para toda a população, mendigo, pobre, marginalizado, rico e todos.

Conforme a língua portuguesa, eu me identifico mais na história da Literatura, do Barroco e muito mais, só que na hora de identificar os nomes das escolas, eu confundo um pouco os verbos também, substantivos e entre outros. Mas a nossa relação é de sei lá, mas eu gosto um pouco, apesar de ser uma matéria difícil, eu gosto.

### **Narrativa 04:**

Ser a pessoa que eu sou é complicado e, principalmente lidar comigo mesma, pois sou muito indecisa, corajosa. Às vezes ajo sem pensar e quebro muito a cara com esse meu jeito. E mesmo com tudo isso existem muitas coisas em que eu gosto e admiro em mim. Uma delas é a minha força de vontade e meu interesse, esforço para correr atrás do que eu quero, dos meus sonhos e objetivos.

Mas tem umas coisas que me incomodam, às vezes. O meu orgulho e estresse. Me estresso muito facilmente, magoando as pessoas que gosto e o meu orgulho não deixa eu dar o braço a torcer.

Apesar disso, me esforço para mudar, quero ser uma pessoa melhor, buscar me preocupar mais com o próximo, pensar antes de agir. Não que eu queira ser melhor que os outros, quero ser melhor para mim mesma, ir em busca do meu futuro, me formar na

faculdade, ser uma profissional competente, ser uma boa mãe, esposa, cuidar da família e do lar, como qualquer mulher, só que buscando o melhor de mim.

**Narrativa 05:**

Gosto de ser engraçado, mas eu mudaria em mim a falta de interesse, aproveitaria mais as oportunidades da vida. Sou uma boa pessoa, não gosto da falta de educação nos outros.

Aproveitaria mais a vida e melhoraria os meus defeitos para crescer na vida.

Não tenho afinidade alguma com a língua portuguesa.

**Narrativa 06:**

Gosto de mim do jeito que sou, apesar dos maldizeres provenientes dos que me olham, nada me faz mudar a minha personalidade, se a natureza assim me fez, então, para quê querer e crer em algo que não faz parte de mim? Gosto do meu jeito de ser.

Meu futuro não está tão distante, então é bem natural eu já começar planejá-lo. Eu quero pra mim um futuro próspero, quero ter sucesso na minha carreira e com minha vida pessoal.

Quero terminar os meus estudos, entrar na faculdade e poder ser uma fisioterapeuta, quero ter uma boa família, uma família unida e bonita. Alcançar o meu sucesso pessoal, quero muito amar e ser amada.

**Narrativa 07:**

Eu mudaria meu jeito de tratar algumas pessoas. Eu não gosto de desigualdade social, onde algumas pessoas se acham superiores as outras. Mas penso que o respeito é a base de tudo para melhorar a vida das pessoas.

Eu gosto da matéria, porém tenho dificuldades.

**Narrativa 08:**

Eu sou muito sincera, não gosto de falsidades e de mentiras. Mas gostaria de me permitir arriscar mais, gostaria de ser menos tímida. Gostaria de não ter tanto medo do que as pessoas pensam de mim.

Tudo deveria ser mais fácil, ter mais oportunidades para todos.

Não consigo escrever certo, leio, mas na hora de escrever, tenho dificuldades.

**Narrativa 09:**

Eu gostaria de mudar o meu jeito de ser, gostaria de ser mais paciente e menos ansiosa, mas sou agradável e não gosto de gente arrogante.

Para a vida ser melhor, eu me dedicaria muito mais a Deus.

A minha relação com a língua portuguesa é boa, porque sempre me dei bem com a língua portuguesa, é fácil, porém não gosto muito a ponto de ser professora.

**Narrativa 10:**

Acho que faria uma mudança geral, tanto interior quanto posterior. Muitos pensamentos e muitas coisas para serem realizadas. Eu mudaria a mim para ser um reflexo para as outras pessoas. Detesto a falta de caráter, arrogância, ignorância e pessoas de mau humor, por isso eu quero dar exemplo.

Tenho uma relação cotidiana com a língua portuguesa, pois uso essa língua para tudo em meu dia a dia, tanto na escola quanto em outros lugares.

**Narrativa 11:**

Eu mudaria a mim mesma e o meu jeito de ser com as pessoas, porque não suporto falta de educação e aí acabo sendo grosseira com quem amo.

O português é uma língua muito complexa, acho os acentos desnecessários, mas não odeio o português.

**Narrativa 12:**

Eu mudaria o meu jeito de pensar sobre muitas coisas, seria menos preconceituosa sobre alguns fatos, mas gosto de mim fisicamente.

Para o meu futuro, acho que deveria me dedicar mais aos estudos, para, quem sabe, conseguir um bom emprego.

Na língua portuguesa eu uso só o essencial, por ser uma língua que é do meu país.

**Narrativa 13:**

Eu não mudaria nada em mim, mudaria o mundo a respeito da desigualdade social. Enquanto uns têm tanto, outros não têm nada ou muito pouco. Se pudesse, escolheria melhor os governantes do país e da cidade.

Eu me relaciono bem com a língua portuguesa, gosto da língua e não tenho muita dificuldade.

**Narrativa 14:**

O problema não está no mundo e sim em como vivemos nele. As pessoas o tornaram um “lixo”, fazendo com que não agrade ao Criador de tudo.

Tento ser melhor a cada dia, seja ajudando ou tornando feliz outro ser. Mas o que me irrita nos seres humanos são as atitudes erradas que algumas pessoas tomam e acabam prejudicando quem não tem nada a ver.

A minha relação com a língua portuguesa é normal.

**Narrativa 15:**

Eu tenho alguns pensamentos preconceituosos que gostaria de mudar em mim, pois luto muito contra o preconceito e o racismo. Não gosto quando uma pessoa se acha melhor que outra. Gostaria de ter mais determinação para as metas que estabeleço para mim.

A relação que tenho com o português é que falo o português.

**Narrativa 16:**

Eu não gosto do meu jeito de ansiosa de ser, mudaria isso, se pudesse, pois sou muito desesperada. Tentaria mudar os meus defeitos se pudesse mudar algo em mim, mas a minha aparência eu acho agradável, legal.

Quanto ao meu relacionamento com a língua portuguesa, eu não tenho problemas.

**Narrativa 17:**

Do que eu gostaria de mudar em mim é mais em relação ao meu jeito de ser, seria mais paciente, mais forte e confiaria mais em mim mesma. Para a minha vida melhorar, eu preciso arrumar um emprego e depois que terminar o terceiro ano, fazer uma faculdade.

O que eu penso da minha relação com a língua portuguesa é que aprendo mais a língua inglesa que a portuguesa.

**Narrativa 18:**

Gosto do meu jeito pacífico de ser, mas mesmo assim, mudaria algumas coisas em mim. Tentaria me melhorar para ajudar aos outros. Gostaria de ter mais confiança e respeitar mais as pessoas. Acho que corrigindo os meus defeitos, já é um grande passo para melhorar muita coisa ao meu redor. Tudo deve começar a partir de cada um, só assim teremos um mundo melhor.

Penso que a relação que tenho com a língua portuguesa é natural, boa.

**Narrativa 19:**

Eu gostaria de mudar o meu jeito de ser acomodado, sou um pouco intolerante e às vezes julgo as pessoas de forma errada, isso eu gostaria de mudar. Gosto de pensar que o mundo seria bem melhor se alguém criasse um método para que todos vivessem nas mesmas condições sociais e econômicas.

A minha relação com a língua é bastante limitada, apenas o essencial.



**Narrativa 20:**

Sou uma pessoa de muitos amigos e sou alegre com a vida, mas a mudança em mim seria em ter mais determinação sobre algumas coisas. Sinto que preciso de mais determinação e de objetivos mais claros, porque estou no terceiro ano e não sei que curso vou fazer, quando terminar o terceiro ano.

A minha relação com a língua é muito pouca.

**Narrativa 21:**

Eu sou muito impaciente e gostaria de mudar esse comportamento em mim, porque me incomoda, mas o meu jeito físico eu gosto bastante. O mundo poderia ser melhor se as pessoas fossem mais respeitadas com as outras e se tivessem mais consciência dos erros que cometem.

A língua portuguesa tem vários truques, a qualquer momento aparece uma palavra diferente e às vezes eu acabo ficando confusa.

**Narrativa 22:**

Sou uma pessoa cismada, mas sou muito legal e amiga. Gostaria de ser menos preocupada com a vida dos que estão ao meu redor, porém isso é meio difícil, faz parte de mim.

Quero terminar o terceiro ano e fazer uma faculdade de fisioterapia, os meus pais precisam de uma vida melhor e eu vou fazer isso por eles.

**Narrativa 23:**

Estudo bastante e tenho dificuldades em matemática, gostaria de mudar isso em mim. Nas questões de aparência? Quero deixar o meu cabelo crescer e assumir os cachos. Estou satisfeita com a forma que eu sigo a minha vida e não mudaria nada mais em mim.

**Narrativa 24:**

A vida tem sido boa comigo, gosto da minha aparência, mas mudaria algumas coisas, como o meu peso, porque sou um pouco magra. Eu sou uma pessoa legal, tenho vários amigos e estou sempre com eles. Na escola conheço várias pessoas e elas têm um carinho por mim.

Fico triste, quando vejo a humanidade se matando com questões bobas que não levam ninguém a nada, mas acho que muita coisa no mundo pode melhorar, depende de cada um de nós. Se todos fizerem a sua parte, teremos um mundo mais justo e humano.

**Narrativa 25:**

Eu sou uma garota alegre e extrovertida, amo a vida e a minha família. Os meus pais fazem tudo por mim e pelas minhas irmãs. Quero terminar o Ensino Médio e ser uma profissional capaz de melhorar a vida dos outros, na área da saúde. Pretendo ser

enfermeira. Gosta dessa área e penso que posso ser útil. A minha família me apoia nisso.

Eu só mudaria o meu nariz, acho ele meio grande para o meu rosto, no mais, estou satisfeita como sou.

#### **Narrativa 26:**

Eu não gosto de brincadeiras de mau gosto, sou divertido, mas não brinco com as pessoas para ofendê-las. Na minha aparência eu não me preocupo com isso, não sou vaidoso. Fico preocupado com a saúde, mas jogo futebol sempre que posso. Faço parte até do time da escola.

No meu futuro quero ser professor de educação física, acho muito interessante e vou poder trabalhar em escolas e academias.

A minha família é bastante pequena, eu, uma irmã e meus pais. Eles trabalham muito para nos dar um bom futuro e eu quero que eles sejam felizes conosco.

#### **Narrativa 27:**

A minha vida é normal, tenho umas coisas que eu gosto em mim e outras não. Se eu pudesse, mudaria o meu cabelo, acho cheio demais, porém consigo conviver bem com ele. As outras questões da minha aparência eu manteria.

O que eu quero mesmo é poder dar uma vida melhor para os meus pais, comprar uma casa, para ele ficarem mais tranquilos. Pretendo me formar em veterinária, pois é uma profissão que está dando muito dinheiro e têm muitos lugares que poderei trabalhar.

Quando terminar o terceiro ano, quero fazer uma experiência em um pet shop para ver como me sairei trabalhando nesse lugar, mas acho que vou gostar, amo os animais e vai ser bom.

#### **Narrativa 28:**

Eu gosto de como eu sou na aparência física, contudo eu mudaria os meus dentes, a forma como eles estão, meio tortos. Preciso usar um aparelho, mas no momento estou sem condições. Fora isso, me sinto bem.

A minha família é numerosa, somos cinco irmãos e isso dificulta um pouco as coisas que não são tão importantes, como eu colocar um aparelho. Depois disso se resolve.

Lá em casa somente os meus pais trabalham e as despesas pesam para eles, por isso pretendo terminar os meus estudos e arranjar um emprego. Depois penso também em fazer uma faculdade, mas não decidi que curso fazer.

#### **Narrativa 29:**

Sou tímida demais e isso me prejudica. Já perdi de ir em entrevistas de emprego por causa da timidez. Se eu pudesse, mudaria isso em mim, porque é ruim ser tímida e

perder oportunidades boas. A professora me sugeriu que eu falasse com a psicóloga da escola para ela me ajudar, eu acho que vou.

Todos me acham bonita, eu também. Sou amiga e fiel, odeio pessoas fingidas. Saio pouco, fico mais com a minha família em casa. Gosto muito deles.

Assim que eu terminar o ensino médio, quero fazer faculdade de arquitetura e arrumar um bom trabalho para realizar meus sonhos.

### **Narrativa 30:**

Não gosto do meu nariz e nem da minha altura. Acho que sou baixinha demais e o mau nariz é muito batido, achatado. Se eu pudesse, eu mudaria essas duas coisas em mim. Mas sou inteligente e estudo bastante para vencer na vida.

Quero ser médica e sei que preciso lutar muito, mas sou otimista e vou alcançar os meus objetivos, com fé em Deus.

Quero ter uma família, marido e filhos para eu contar a minha história de vitórias.

### **Narrativa 31:**

Eu sou uma pessoa dinâmica e alegre, mas não gosto muito de estudar, porém, venho para a escola todos os dias de aula.

Se eu pudesse, mudaria o meu tom de voz, acho meio alto, e muita gente me reclama disso. Gosto de trabalhar e da minha aparência física. Quando sair do terceiro ano, vou trabalhar com meu pai no mercado da família. Eu sou feliz!

### **Narrativa 32:**

Sou sério e gosto de pensar muito na vida. Eu gostaria de mudar os meus dentes, são tortos e me deixam com vergonha de sorrir. Mas o restante, da minha aparência, eu gosto.

Estou estudando bastante para terminar o terceiro ano e passar em um vestibular e conseguir um futuro melhor, para mim e para os meus pais. Eles merecem, fazem tudo por mim.

Quero fazer o curso de direito e ser um advogado ou fazer concurso, ainda estou pensando nisso.

**Narrativa 33:**

Sou alegre e adoro festas, mas sei o que quero quando terminar o terceiro ano. Vou tentar vestibular para agronomia e ajudar meu pai na administração da roça da família. Sinto que ele precisa de mim.

A minha aparência é boa, não mudaria nada além do nariz um pouco grande. No mais, quero seguir os meus objetivos e ser feliz.

**Narrativa 34:**

Sou a mais nova da família e muito querida por todos, mas não gosto muito do meu corpo, sou um pouco gordinha. Confesso que se pudesse, faria uma cirurgia para reduzir meu peso.

Gosto de estudar e vou tentar ver se passo em um vestibular na UESB ou na UFBA, para a área de saúde. Minha mãe é enfermeira e quero seguir nesse caminho. Ela ajuda muitas pessoas e quero ser assim também.

**Narrativa 35:**

Desde que nasci que sou maior que os meus colegas da classe, mas não me incomodo com a altura, até gosto de ser alto. O que eu não gosto mesmo em mim é que tenho os pés grandes, calço 43 e só tenho 17 anos. Se fosse possível, mudaria isso em mim.

Estudo o suficiente para terminar o Ensino Médio, porque sei que ele é importante, mas não pretendo fazer uma faculdade, pretendo ser técnico em informática e ganhar dinheiro nessa profissão.

**Narrativa 36:**

Todos me acham extrovertida e companheira, gosto de fazer amigos em todos os lugares que vou. Sempre que possível cuido da minha aparência, pois sei que ela é algo importante na vida.

Não gosto do meu cabelo, demora de crescer e é oleoso demais. Seria o que eu mudaria, se pudesse. Tento me acostumar e cuidar dele.

Quero estudar e ser professora de educação física, acredito que a vida saudável é importante.

**Narrativa 37:**

Eu não mudaria nada em mim, acho que nasci assim e está ótimo!

Pretendo mesmo é ser alguém importante na vida, por isso estudo para ser médica. Muitos não acreditam que vou conseguir, porque estudo na escola pública, mas acredito em meus sonhos e vou lutar por eles. Tenho boa saúde e é isso o que me importa.

Quero ajudar a minha família a ter uma vida mais digna e sem tanta economia.

**Narrativa 38:**

Eu vim da zona rural para cá e gostei muito da cidade e das pessoas. Acho que não mudaria nada em mim, gosto do jeito que sou.

Pretendo estudar bastante para vencer e me formar para alegrar meus pais. Eles estão velhinhos e que dar essa alegria para eles. Sei que eles vão continuar na roça, mas eu não volto mais para lá.

**Narrativa 39:**

Desde pequena aprendi que devemos agradecer por tudo. Eu agradeço a Deus por ser perfeita, por isso que não acho que preciso mudar nada em mim. O que preciso é de estudar e passar de ano para ter uma vida melhor, comprar o que eu quiser, ter um bom emprego.

Gosto das pessoas e da vida, pretendo fazer um curso de Psicologia para atender quem tem necessidade de ajuda desse tipo de profissional.

**Narrativa 40:**

Não sou feia, me acho bonita, porém gostaria de mudar o meu nariz, é grande para o meu rosto, eu acho. Nas outras partes do meu corpo, eu estou satisfeita, preciso engordar um pouquinho mais, pois estou perdendo roupas.

Acho que vou terminar o terceiro ano, fazer faculdade de odontologia e cuidar dos dentes das crianças, acho legal!

Tenho alguns amigos e gosto da minha família, sou uma pessoa feliz.

**Narrativa 41:**

Eu sou um pouco triste e algumas pessoas até me acham fechada, mas eu sou legal e tenho poucos amigos. Acredito que ter amigos é para gente que te dá confiança. Como não sou muito de falar com os outros, tenho poucos amigos.

Quando concluir o ensino médio, vou fazer a faculdade de arquitetura, entrar em uma empresa construtora, como a minha tia, e ser bem de vida.

## APÊNDICE E: NOTAS DE CAMPO

## 01) Registro da Aula realizada no dia 18/05/2017

Conteúdo/Ação: Interpretação do texto poético de C. Drummond, “Aula de Português”

Após uma conversa informal sobre a Língua Portuguesa, um aluno faz a seguinte declaração:

**“Não gosto da língua Portuguesa, professora, assisto suas aulas porque gosto de você!” (Sujeito 10)**

## 02) Registro da Aula realizada no dia 26/05/2017

Conteúdo/Ação: Completar as lacunas do texto com o porquê adequado (análise linguística) no texto de Vinícius de Moraes “Soneto do Amor total”.

Após a realização do exercício, um aluno disse para a professora: **“Eu venho aprender português na escola” (Sujeito 23)**

## 03) Registro da Aula realizada no dia 19/08/2017

Conteúdo/Ação: Revisão de conteúdo variações linguísticas (visto no 1º ano do EM). Lista das possíveis variações existentes no texto “Vício na fala” de Oswald de Andrade

Após a fala da professora sobre as possibilidades de variações linguísticas que existem e como esse assunto é tratado no texto, os alunos participando entusiasmados, um aluno tomou a palavra e disse para a turma: **“Eu não gosto de português, acho muito difícil!” (Sujeito 34)**