



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

EVERTON ALVES MENEZES

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO:
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO AGIR DOCENTE**

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

EVERTON ALVES MENEZES

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO:
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO AGIR DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M543d Menezes, Everton Alves.
Diversidade linguística no ensino médio [manuscrito] : dos documentos oficiais ao agir docente / Everton Alves Menezes. - 2018.
64 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Ensino de língua portuguesa. 2. Diversidade linguística.
3. Prática docente. I. Título
21. ed. CDD 372.6

EVERTON ALVES MENEZES

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO:
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO AGIR DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovada em: 22 / 11 / 18.

BANCA EXAMINADORA

Linduarte Pereira Rodrigues Nota: 10,0
Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – DLA/PPGFP/UEPB
(Orientador)

José Josemir Domingos Nota: 10,0
Dr. José Josemir Domingos – DLA/UEPB
(Examinador)

Maria Gorette Andrade Silva Nota: 10,0
Ms. Maria Gorette Andrade Silva – PPGFP/UEPB
(Examinadora)

Média: 10,0

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

Dedico este trabalho a Maria Barbosa da Silva, minha “vó Done”, que quando me via sair pra estudar me abençoava dizendo: “Vá com Deus, meu filho; estudar pra ser gente”. Não sabia ela que era tão “gente” quanto qualquer outro, mesmo nunca tendo pisado em uma sala de aula.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela providência em momentos de dificuldades e por não me abandonar, mesmo quando eu não achava ser mais merecedor de Seu amor.

A minha família, mesmo não sendo perfeita, por ser minha base e apoio em todas as decisões e passos que procuro seguir.

Ao meu pai, Bento Menezes de Oliveira e a minha mãe, Maria das Graças Alves da Silva, por serem exemplo de humanidade, humildade e altruísmo, negando muitas vezes as suas vontades para poder proporcionar a mim muito além daquilo que puderam ter ao longo da vida.

Aos amigos de vida, em especial Bruna Maria Alves, Zélia Firmina Gurjão Segunda e Eduardo Michel Maciel Neiva, por sua ajuda ao longo desse processo de escrita, me incentivando e me dando forças ao decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu professor orientador Linduarte Pereira Rodrigues, por sua paciência, humanidade, pelo exemplo de profissional e pessoa e por ter abraçado esta pesquisa.

Aos colegas de graduação, em especial a Milena Dafinni Xavier e Leide Daiana Bernardo, pelo companheirismo e apoio ao longo de nossa caminhada.

Aos componentes da banca examinadora, os professores Domingos e Gorette, por aceitarem o convite para avaliar e contribuir com este trabalho de conclusão de curso.

Às professoras colaboradoras, por abrirem suas salas de aula para que a realização deste trabalho fosse possível.

“A história sozinha cria estereótipos, e o problema com estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história”. (Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

A diversidade é um fator presente no espaço social e que advém da construção cultural de um povo. Entendendo-a como essencialmente humana e ligada aos preceitos de identidade, não se pode afastá-la no processo educacional, principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Sabendo que a diversidade estabelece uma quebra de padrão, os agentes provenientes dos processos culturais e sociais que propiciam a diversidade são constantemente postos em posição de marginalização, tendem a serem discriminados e sofrerem preconceitos, sobretudo em um ambiente no qual a norma padrão é tida como parâmetro a ser seguido. Diante disso, o trabalho em foco busca compreender se a prática docente contemporânea no Ensino Médio abre espaço à análise, reflexão e estudo da Língua Portuguesa contextualizados à diversidade linguística. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental sob a perspectiva dos estudos que evidenciam tanto a prática docente quanto o fenômeno da diversidade linguística. Desse modo, primeiramente refletiu-se sobre a diversidade, partindo do âmbito social para o ambiente escolar. Em segundo lugar, foram evidenciadas pesquisas bibliográficas a respeito da linguística, partindo da concepção estrutural à Sociolinguística, na qual a diversidade linguística é fundamentada. Contou-se, para isso, com as contribuições teóricas de autores como Bagno (2013; 2015; 2017); Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2011; 2018), Labov (2008), Rodrigues (2011; 2016; 2017) entre outros. Posteriormente, analisou-se como os documentos oficiais (PCNEM [BRASIL, 2000], PCN+ [BRASIL, 2002], OCEM [BRASIL, 2004], RCEMPB [PARAÍBA, 2008] e LDB [BRASIL, 2017]) instruem a prática docente ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa contextualizada à diversidade linguística e, além disso, qual o papel da escola para o desenvolvimento de um ensino que seja pautado na diversidade. Finalmente, foram observadas aulas de duas professoras colaboradoras da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande-PB de modo a analisar como o estudo da diversidade linguística tem sido efetivado nas aulas de Linguagens. A pesquisa exploratória foi realizada através de observações em turmas do Ensino Médio, disponibilizadas semanalmente. O estudo permitiu concluir que por mais que as professoras andem timidamente no caminho que procura desconstruir um ensino tradicionalista e tentem estabelecer uma prática docente pautada na contextualização da diversidade linguística às aulas de Língua Portuguesa, a comunidade escolar analisada, incluindo os próprios alunos, não se mostra preparada para receber uma metodologia mais inovadora. Sendo assim, fica evidente que há um significativo desconhecimento da perspectiva analítico-reflexiva do contexto da diversidade linguística pelos sujeitos da escola.

Palavras-Chave: Diversidade Linguística. Ensino de Língua Portuguesa. Prática Docente.

ABSTRACT

Diversity is a factor present in the social space and that comes from the cultural construction of a people. Understanding it as essentially human and related to the precepts of identity, can not be removed in the educational process, especially in the Teaching of Portuguese Language. Knowing that diversity establishes a breach of standard, agents from the cultural and social processes that provide diversity are constantly placed in a position of marginalization, tend to be discriminated against and suffer prejudice, especially in a place where the standard norm is taken as parameter to be followed. Therefore, the research in focus intends to understand if the contemporary teaching practice in High School open space for the analysis, reflection and study of Portuguese Language contextualized to diversity linguistics. For this, a qualitative, exploratory, bibliographical and documentary research was developed following the perspective of the studies on teaching practice and sociolinguistics. Thus, it was first reflected on the diversity, from the social scope to the school space. In the second place, bibliographical research on linguistics was evidenced, starting from the structural conception until the Sociolinguistic one, in which the linguistic diversity is based. It was based, for this, on the theoretical contributions of authors as Bagno (2013; 2015; 2017); Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2011; 2018), Labov (2008), Rodrigues (2011; 2016; 2017) and others. Later, it was analyzed how the official documents (PCNEM [BRASIL, 2000], PCN+ [BRASIL, 2002], OCEM [BRASIL, 2004], RCEMPB [PARAÍBA, 2008] and LDB [BRASIL, 2017]) instruct the teaching practice to the teaching / learning of the Portuguese language contextualized to the linguistic diversity and, in addition, what the school's role, as institution, for the development of a teaching in the city of Campina Grande that is based on the diversity. And, finally, was observed some classes of two teachers collaborating in the public school system to analyze how the study of linguistic diversity has been effected in the classes of Mother Language. The exploratory research was performed through observations in high school classes, made available weekly. The study concluded that although teachers shyly seek to deconstruct traditional teaching and try to establish a teaching practice based on the contextualization of linguistic diversity to Portuguese Language classes, the school community in general, including the students themselves, is not prepared to receive a more innovative methodology. Thus, it is evident that there is a significant lack of knowledge of the analytical-reflective perspective of the context of linguistic diversity by the school's subjects.

Key-words: Linguistic Diversity. Teaching of Portuguese Language, Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
RCEMPB	Referenciais curriculares para o Ensino Médio na Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. BASES TEÓRICAS DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA	15
1.1 A SOCIEDADE É ESSENCIALMENTE DIVERSA.....	15
1.2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: DA TEORIA À PRÁTICA.....	20

CAPÍTULO II

2. COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS INSTRUEM O ENSINO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA?	26
2.1 ENSINO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: A LDB.....	26
2.2 OS PCNEM E OS PCN+.....	32
2.3 AS OCEM.....	38
2.4 OS RCEMPB.....	42

CAPÍTULO III

3. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DO AGIR DOCENTE.....	47
3.1 PROFESSORA EXPERIENTE.....	49
3.2 PROFESSORA DINÂMICA.....	54

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	63
-------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Diante de um sistema de ensino que, por décadas, privilegia o tradicionalismo, dificultando a inclusão de novas perspectivas na educação, não só os professores (especialmente os recém-formados), como também os alunos sofrem pela exigência de um ensino de Língua Portuguesa pautado em regras que têm como base apenas a gramática tradicional e como recurso principal o livro didático que, por muitas vezes, não é mais do que uma reprodução da própria gramática.

Faz parte da formação do professor de Linguagens pensar em estratégias que rompam com o que se convencionou ser o seu ensino. E se esta tarefa é difícil nas séries iniciais, o trabalho aumenta significativamente com alunos do Ensino Médio que, se trouxerem em seu histórico escolar uma formação tradicional, demonstrarão maior resistência ao serem apresentados a alguma metodologia mais inovadora.

Pensando no Brasil como um país detentor de grande diversidade cultural e social, o ensino de língua portuguesa se torna ainda mais desafiador para aqueles que procuram promover uma metodologia diferenciada. Olhar para as múltiplas relações que a linguagem pode exercer dentro de um país tão diversificado, atentando para as variações e mudanças linguísticas e ser capaz de trazer isso para a sala de aula de maneira contextualizada não é fácil e exige muito mais da prática docente. Rodrigues (2016, p. 145) orienta, portanto, “o trabalho com práticas linguístico-discursivas próprias do cotidiano dos alunos, a fim de que estes possam refletir sobre as suas atividades e atuações como sujeitos falantes/ouvintes, produtores e reprodutores de textos/discursos”.

Entretanto, ainda é comum que muitos professores prefiram seguir um caminho mais fácil: o de reproduzir e cobrar as regras, pouco se relacionando a língua com as vivências dos alunos. Uma concepção equivocada, uma vez que sabemos que a sociedade tem se mostrado cada vez mais diversa, principalmente no que diz respeito à voz e à visibilidade que as minorias têm ganhado. Atualmente, já se discutem mais abertamente temáticas que alguns anos atrás eram considerados tabus e isso representa um grande avanço social. Logo, no processo educacional, o letramento pautado meramente na palavra não faz mais sentido, se realizado de maneira isolada e descontextualizada. “Sendo assim, não basta apenas o sujeito decodificar signos, mas atribuir conhecimentos e novos sentidos ao objeto lido, o que deveria ser uma constante no ambiente escolar”, como enfatiza Rodrigues (2016, p. 145).

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo, que é uma das formas de avaliar o conhecimento dos alunos. Ele modificou a abordagem tradicionalista dos

vestibulares no que diz respeito às provas de língua portuguesa. A contextualização da gramática e a introdução dos fenômenos de variação linguística representam grande parte da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias. Atentando a isso, torna-se essencial a configuração de uma prática docente que estimule a capacidade crítica e reflexiva sobre aspectos da diversidade linguística no cotidiano dos alunos, para que no decorrer de sua formação escolar e, posteriormente, ao passo que estes estejam familiarizados com tais fenômenos, possam entender a Língua Portuguesa como um todo significativamente contextualizado que atualiza diversas situações comunicativo-interativas.

Nessa perspectiva se faz importante citar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), baseados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB entendem sobre o Ensino Médio:

[...] é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, e com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão. (BRASIL, 2000. p. 10)

Sob esta ótica, o Ensino Médio, último estágio da educação básica, tem como objetivos fornecer aos estudantes subsídios para agir como produtores de conhecimento e estarem aptos a continuar com a aquisição de conhecimento em níveis mais complexos de estudo, preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho e contribuir no aprimoramento dos discentes enquanto cidadãos críticos, reflexivos e socialmente atuantes.

Do contexto educacional selecionado para o estudo, foram levados em consideração os seguintes questionamentos: Os docentes que atuam com o ensino de Linguagens no Ensino Médio empregam a diversidade linguística nos conteúdos estudados ou a tratam como um conteúdo específico? Tanto professores quanto alunos realizam correções explícitas de desvios da norma culta padrão, cometidos durante a comunicação oral? Quando os alunos se corrigem entre si há alguma interferência do professor? Há algum comentário ou explicação que privilegie a diversidade linguística por parte dos docentes? Há posicionamentos preconceituosos a respeito de usos não privilegiados da Língua Portuguesa?

Sendo assim, o presente trabalho se insere no âmbito dos estudos linguísticos, bem como nos estudos de formação docente, uma vez que estabelece uma intersecção entre estas duas áreas ao refletir acerca do papel docente no ensino de língua portuguesa, apresentando a diversidade linguística como inerente à Língua Portuguesa e estudando a possibilidade de inseri-la no processo educacional de modo a ressignificar o ensino de Linguagens,

especialmente no Ensino Médio. Para isso, destacamos como objetivo principal do estudo compreender se a prática docente contemporânea no Ensino Médio abre espaço à análise, reflexão e estudo da Língua Portuguesa contextualizados à diversidade linguística.

Desse modo, primeiramente refletimos sobre o fenômeno da diversidade, partindo do âmbito social para o ambiente escolar. Em segundo lugar, foram evidenciadas pesquisas bibliográficas a respeito da Linguística, partindo da concepção estrutural até à Sociolinguística, na qual a diversidade linguística é fundamentada. Para isso, contamos com as contribuições teóricas de autores como Bagno (2013; 2015; 2017); Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2011; 2018), Labov (2008), Rodrigues (2011; 2016; 2017), entre outros. Posteriormente, analisamos o modo como os documentos oficiais (PCNEM [BRASIL, 2000], PCN+ [BRASIL, 2002], OCEM [BRASIL, 2004], RCEMPB [PARAÍBA, 2008] e LDB [BRASIL, 2017]) instruem a prática docente ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa contextualizada à diversidade linguística e, além disso, qual o papel da escola, enquanto instituição, para o desenvolvimento de um ensino que seja pautado na diversidade. Finalmente, foram observadas as aulas das duas professoras colaboradoras da rede pública de ensino, de modo a verificar como o estudo da diversidade linguística tem sido efetivado nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerando previamente o campo em que se desenvolveria a observação da pesquisa, foram levantadas algumas hipóteses: i) o aluno que compreende e demonstra um conhecimento crítico e reflexivo a respeito da utilização da(s) linguagem(ns) nas diferentes situações em que está inserido, domina competências que permitem a sua atuação enquanto sujeito social independentemente da área na qual busque seguir após a conclusão do Ensino Médio; ii) o ensino de Língua Portuguesa, pautado na diversidade linguística, permite que os discentes criem uma maior intimidade com a língua, de modo a desenvolver tais capacidades críticas em relação à mesma.

Diante do exposto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental sob a perspectiva dos estudos que evidenciam tanto a prática docente quanto o fenômeno da diversidade linguística. O lócus da pesquisa foi a sala de aula de duas professoras colaboradoras. Ambas pertencentes ao corpo docente da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula (Campina Grande-PB), Ensino Médio Regular. As observações aconteceram sem interferência direta do pesquisador, ficando as professoras livres para seguirem os conteúdos normalmente sem saber qual viés ou vertentes estariam sendo analisados. Os registros aconteceram por meio de diário de pesquisa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2018), esse recurso de coleta de dados permite que o pesquisador anote eventos relevantes ao objeto da pesquisa.

Sendo assim, no Capítulo I, buscamos afirmar, através de pesquisas bibliográficas, que a sociedade representa um organismo diverso em variadas instâncias, dentre as quais enfatizamos a diversidade linguística. E para estabelecer uma ligação entre esta e as aulas de Língua Portuguesa, foi necessário entender, sobretudo, o que são os processos de variação e mudança linguística, sob a perspectiva da Sociolinguística, e a forma como estes vêm sendo trabalhados em sala de aula, e se realmente estão sendo trabalhados.

O Capítulo II, por sua vez, traz uma pesquisa documental embasada nas bases legais da educação, contando com os documentos oficiais que instruem o fazer docente. Dentre os quais, destacam-se: LDB, PCN, PCN+ OCEM e RCEMPB. Por meio deste estudo, foi possível analisar e comprovar que os documentos oficiais propõem ao professor um fazer docente embasado na contextualização da diversidade linguística aos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, rompendo com as estruturas tradicionais propagadas nas salas de aula.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, também foi importante, no Capítulo III, observar a conformidade entre os teóricos e os documentos oficiais com a metodologia adotada pelas professoras, uma vez que entendemos que a prática docente é o objeto mais importante deste estudo e que o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, a respeito da diversidade linguística, é reflexo da postura metodológica que o professor assume (ou não) no ensino de Linguagens.

CAPÍTULO I

1 BASES TEÓRICAS DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

1.1 A SOCIEDADE É ESSENCIALMENTE DIVERSA

A vida em sociedade requer a incorporação do sujeito à determinada cultura. Constantemente o nosso modo de falar, de se vestir e se comportar diante de determinadas situações é regido pelas convenções sociais estabelecidas através dos processos culturais aos quais estamos condicionados. Essa é uma premissa que Leite (2014, p. 11) vem afirmar ao definir a cultura como “algo que identifica um grupo de pessoas, norteando o comportamento que foi interiorizado ao longo do tempo, através da educação que foi transmitida pelo ambiente familiar, marcando as diferenças entre nós e o ‘outro’”.

Rodrigues (2011, p. 92) expande o conceito de cultura a partir de algumas óticas diferentes. Primeiramente, elucida que através da Filosofia, “passou-se a distinguir uma cultura alta de uma cultura baixa, ou seja, passou-se a apontar as diferenças que ‘marcavam’ uma cultura de elite da dos subalternos.” Sob esta perspectiva, a cultura, então, é apresentada a partir da exaltação de práticas e valores atribuídos às classes “superiores” da sociedade, em detrimento das classes “inferiores”.

Através da ótica da Sociologia, o autor enfatiza que “não há culturas superiores, nem inferiores, pois o bem cultural é algo relativo”. Essa abordagem põe em xeque a perspectiva filosófica, uma vez que não valora como melhor ou pior as culturas de classes sociais distintas, mas relativiza o conceito de cultura através de um olhar que parte dos espaços onde elas se manifestam. Deste modo, a cultura de uma classe social marginalizada é tão válida e necessária para aquele meio social quanto a cultura de uma classe dominante.

A partir deste pensamento, o autor também recorre ao campo da Antropologia para explicar que a cultura é vista como “uma totalidade dos padrões apreendidos e desenvolvidos pelo curso da humanidade na história”. E encerra com a Etnologia, a qual propõe que a cultura é um “complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Dessa maneira, entende-se que os conceitos atribuídos à cultura, a partir de diferentes campos de estudo, expandem a ideia de que a cultura é apenas um mecanismo normatizador e prescritivo do comportamento dos sujeitos dentro de determinada comunidade específica.

Paralelamente ao fato de que os sujeitos estão sob a redoma da cultura, entende-se que eles são essencialmente diversos. E quando essa diversidade é posta frente à tradição há uma necessidade de quebra de paradigmas para que aquilo que até então era entendido como regra passe a dar lugar e vez a novas maneiras de se comportar, geradas através do fenômeno da diversidade. Deste modo, Leite (2014, p. 14) explica que cultura:

É variável no tempo e vai se transformando na vivência e no processo de comunicação e transmissão de sua existência. Elementos como modo de agir, vestir, caminhar, comer se alteram diante de novas necessidades constituídas entre gerações, estas localizadas em um tempo e espaço de vivência, produzindo bem estar para alguns e para outros uma metamorfose imposta e, portanto, de grande violência simbólica.

Entendendo a língua como uma das formas pelas quais a sociedade se firma, Bagno (2017, p. 76) a elucida como “o elemento nuclear de toda cultura humana, a ponto de ser quase possível considerar o binônimo língua-cultura como entidade única”. Sendo assim, pode-se exemplificar a imposição da tradição letrada como um fato determinante nas relações de poder e marginalização na sociedade atual, uma vez que aqueles que não dominam ou fazem parte da tradição letrada, por não terem como parâmetro a gramática tradicional, são postos em posições subalternas em relação àqueles que estão incorporados à tradição. Nesse processo, identidades não são apenas negadas, mas suprimidas.

Conforme explica Rodrigues (2017, p. 74), Bourdieu critica o objetivismo saussuriano que isola as relações linguísticas a agentes pertencentes a um mesmo campo comunicativo, sem considerar o fenômeno da diversidade. Para o autor,

[...] tornou-se válida, e deveras destruidora, a visão teórica que institui a necessidade de agentes pertencentes a culturas desprestigiadas aderirem ao conjunto de *habitus* de uma cultura privilegiada ou padrão, abandonando, por imposição da conjuntura, sua identidade.

Essa prática pode ser percebida diariamente nas salas de aulas, e o aluno, que traz consigo a gramática internalizada, sofre pela tentativa de apagamento daquilo que lhe é de conhecimento prévio (porém considerado como inferior).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) ressalta a importância dada ao “português culto” em nossa sociedade como uma herança cultural:

O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de

existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como.

O problema é que, na tentativa de perpetuar a cultura, ignorando as transformações obtidas através de uma sociedade cada vez mais diversa, tem-se suprimido e silenciado as vozes de sujeitos complexos/multifacetados, frutos das transformações sociais que possibilitaram a manutenção da diversidade cultural.

Historicamente, temos um passado marcado pela imposição cultural que aconteceu no momento em que os portugueses chegaram ao território brasileiro. De maneira não muito amigável, do meio para o fim do período colonial, a história revelou através da dizimação de diversas aldeias e povos indígenas o quão destrutiva pode ser a ideia de impor uma cultura a determinado grupo diferente. Rodrigues (2017, p. 75) elucida que no movimento de submissão entre culturas “é preciso adquirir um conjunto de atos que compõem um novo *habitus* e que recobre o anterior”. O autor enfatiza que “é notório que a desvantagem recai, como percebido, do lado dos menos favorecidos”. Logo, é comum pensar que, na tentativa de pertencer a um grupo social determinado através das relações de poder como dominante, o sujeito se põe em uma situação de perda de identidade, uma vez que é inclinado a lançar mão daquilo que o identifica enquanto sujeito para se integrar ou fazer parte de um espaço ou posição que anteriormente não lhe era comum.

Entretanto, para analisar a perda de identidade do sujeito na tentativa de pertencer a outros grupos, é necessário entender como a ideia da identidade é caracterizada. Leite (2014, p. 27) afirma que a identidade:

[...] se constitui como uma forma de pertencimento a um dado grupo e meio, como se esta fosse uma característica independente. A diferença se estabelece nas relações de estranhamento como o outro, concebida como autorreferenciada. Quando dizemos que são concebidas mutuamente e que são independentes, queremos dizer que, o que o identifica também o diferencia enquanto lugar de pertencimento.

Desse modo, identidade e diferença são conceitos que andam juntos, pois entende-se que o sujeito que se identifica com determinado espaço ou convenção social, constrói sua identidade a partir da certeza daquilo que não faz parte. Esse postulado também é afirmado por Saussure em relação aos pares opostos de linguagem, também conhecido como binarismo. Uma coisa só é uma coisa em oposição a outra coisa. O homem é homem em

oposição ao que é ser mulher; O negro é negro, em oposição ao que é ser branco; a linguagem coloquial se instaura em oposição à linguagem formal.

Entretanto, existe uma recente linha de pensamento a respeito da identidade que vem para expandir os estudos já estabelecidos. Segundo essa nova percepção, os sujeitos constroem suas identidades a partir de um conceito que vai muito além do binarismo e da ideia de diferença. Woodward (2000, p. 29) reafirma o pensamento de Laclau sobre o “deslocamento” que consiste na percepção do sujeito de uma pluralidade de centros em detrimento de uma identidade fixa:

Laclau argumenta que não existe mais uma única força determinante e totalizante [...] que molde todas as relações sociais, mas, em vez disso, uma multiplicidade de centros. [...] esse deslocamento implica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar.

Desta forma, percebemos que o ser humano moderno é multifacetado, e isso o possibilita estabelecer essas relações de pertencimento/estranhamento não apenas com um ou dois grupos ou meios, mas sim em diversos.

Essa constatação nos faz pensar sobre o quão múltiplo é o ser humano e como isso o possibilita a se adaptar a diferentes situações sem necessariamente ter que passar uma borracha em toda a construção de sua identidade. Um exemplo disso é o uso da língua: é possível ensinar ao aluno que determinados contextos sociais e culturais exigirão que ele se aproprie, por aquele momento, de uma linguagem mais culta, mais formal, mas que isso não implica dizer que ele deve abrir mão por completo de sua identidade de registros linguísticos para pertencer àquele contexto. Sendo assim, Rodrigues (2017, p. 76), influenciado por Bourdieu, defende a ideia de uma ampliação de possibilidades de interação entre culturas diferentes, fenômeno que deve ser estudado nas pesquisas contemporâneas acerca da linguagem. Segundo o autor:

[...] vejo em Bourdieu (1994) a possibilidade de planejar um campo de estudos em que os agentes pertencentes a culturas diversas possam transitar e conviver harmoniosamente pela troca de *habitus* num espaço que respeita a transação de bens simbólicos que, somados, ampliam as possibilidades de interação, no sentido de troca, intercâmbio com ganho mútuo dos agentes envolvidos na pesquisa em linguagens.

O profissional da educação, atento ao fenômeno da diversidade linguística, como destaca o autor, está desenvolvendo, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), uma “pedagogia

que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos”, que “está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola” e possui a capacidade de desenvolver um trabalho em sala de aula que conscientize os alunos a respeito das diferenças linguísticas.

Em uma reflexão mais aprofundada, é necessário que o professor perceba que o que o aluno traz para a sala de aula é parte da cultura na qual ele está inserido. O dialeto informal, com gírias e aspectos próprios daqueles sujeitos, não deve ser entendido como fuga a um padrão, mas pertencimento a outro. O interessante é que o professor esteja apto a fazer o aluno entender e refletir que existem momentos nos quais ele precisará se apropriar e se adaptar à cultura que privilegia a linguagem formal, mas que, para isso, toda sua identidade cultural não precisa ser apagada.

E além da conscientização, Silva (2000, p. 100) também propõe uma pedagogia que apresente e promova não apenas o respeito à diversidade e à diferença, mas que busque refletir sobre esses processos como resultados de questões políticas, questionando os motivos (muitas vezes, reflexos das relações de poder) que originaram a identidade e a diferença. Redirecionando ao ensino de Língua Portuguesa, entende-se que não basta apenas apresentar a diversidade linguística como fruto das múltiplas identidades e diferenças estabelecidas cultural e socialmente, mas levar os alunos à reflexão sobre quais motivos promoveram a existência da diversidade.

A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é em vez disso, um ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-la. (SILVA, 2000, p. 100)

É importante lembrar ainda que a identidade do povo brasileiro se fundamenta na diversidade, começando pelo contato entre portugueses, indígenas e africanos. A partir de então, as mais diversas relações foram construindo, dando cor a uma sociedade miscigenada, detentora tanto de uma grande diversidade étnico racial como também linguística, econômica, de gênero e sexualidades, de idade, religiosa etc., e que a percepção dessa(s) diversidade(s) representa grandes avanços, uma vez que tais temáticas, que até então eram pouco (ou quase nunca) discutidas, passam a ganhar espaço, trazendo voz a grupos que tornam nosso país diverso, mas que não recebiam espaço para mostrar essa diversidade sobre seu próprio viés.

Isso no faz retomar a ideia do valor do pertencimento do sujeito para a formação de identidades que, segundo Woodward (2000, p. 198), retomando o pensamento de “campos sociais” de Bordieu, afirma que “os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições [...] exercendo graus variados de escolha e autonomia”.

Sendo assim, uma sujeito “x” que se identifique como mulher, negra, de classe social baixa, e pertencente à religião afro, assume diariamente uma posição diferente de um outro sujeito que se identifica como homem, branco, de classe social média e pertencente à religião cristã. E por mais que tais sujeitos não comunguem das mesmas posições de pertencimento, ainda há a possibilidade de ambos conviverem em um mesmo espaço social, como em uma empresa onde ambos trabalhem, por exemplo.

Isso é o reflexo da diversidade presente no dia a dia da sociedade, refletida através de diferentes aspectos como raça, gênero, classe social, formação intelectual e familiar etc. Dentre esses aspectos pelos quais a diversidade se propaga não se pode deixar de evidenciar o já citado anteriormente por Bagno, e que vem a ser elemento nuclear de toda cultura humana, sem o qual as relações entre os sujeitos não poderiam ser estabelecidas: a língua(gem). Deste modo, o próximo tópico evidencia a forma com que a diversidade se estabelece através da linguagem, traçando um caminho que parte das bases teóricas da linguística em direção aos meios sociais nos quais se efetivam as práticas de linguagem.

1.2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: DA TEORIA À PRÁTICA

Seria impossível pensar na vida em sociedade sem comunicação e relações interativas entre as pessoas? A linguagem é o pilar de qualquer civilização e é a partir da capacidade de dominá-la que o ser humano estabelece os mais diferentes tipos de relações dentro de uma sociedade. Pensar na manifestação da linguagem no âmbito social é o ponto de partida para o estudo da Linguística, uma vez que ela se configura como uma ciência descritiva e analítica, e reflexiva, que estuda os diferentes usos da língua(gem).

Partindo de um sentido básico, entende-se a Linguística contemporânea como a ciência que estuda a linguagem. Entretanto, o termo linguagem por si só precisa de uma explicação, uma vez que pode trazer consigo definições dúbias e até mesmo ser confundido com o conceito de língua. De acordo com Martelotta, Costa e Cunha (2013 p. 16):

Os linguistas definem a linguagem como uma habilidade, [...] capacidade de que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas.

Por sua vez o termo ‘língua’ é normalmente definido como um sistema de signos vocais utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social de uma comunidade linguística.

Há também um conceito mais amplo de linguística, em que ela se debruça sobre o estudo da linguagem a partir da utilização de determinada língua. Entretanto, levando-se em consideração a diversidade humana discutida ao longo deste trabalho, não é possível se contentar com uma definição tão geral sobre a linguística, uma vez que se entende que as manifestações da linguagem são influenciadas por fatores externos aos seres humanos e que condicionam os meios pelos quais a linguagem se efetiva. Um desses meios, para a Sociolinguística, é a fala, que pode variar em diferentes espaços, ainda que os sujeitos desses meios distintos façam uso de uma mesma língua.

Desse modo, cabe aos estudos linguísticos a análise das variedades da língua condicionadas pelo tempo, espaço ou situação comunicativa. Cabe destacar também, que por se tratar de um processo dinâmico, diferentemente da escrita, que pode ser programada e aperfeiçoada, interessa mais à Sociolinguística a fala em sua manifestação espontânea. Os PCN (BRASIL, 2000, p. 6) destacam que a fala “como mediadora entre as relações humanas gera sistemas de linguagens, sentidos humanos que se expressam, se concretizam e proliferam em múltiplos espaços simultâneos de forma racional” e são justamente essas manifestações que se tornam objetos de estudo para a sociolinguística.

Entretanto, antes de adentrar no campo dos estudos sociolinguísticos é necessário citar o grande marco para a configuração da linguística enquanto uma ciência: o *Curso de linguística geral*, obra póstuma do linguista Ferdinand de Saussure. A partir de sua publicação, a linguística passou a ser compreendida como uma ciência.

É válido salientar, porém, que nem sempre os estudos linguísticos privilegiaram o uso da língua como forma de interação social. Ao pensar no Estruturalismo e a separação entre *langue* e *parole*, Saussure propôs um estudo da língua enquanto estrutura fechada que funciona a partir da relação entre seus elementos e desconsiderou a fala em um contexto de estudo linguístico, este não abrangeu a análise do aspecto social da língua, apesar de reconhecer a sua importância para a linguística. Labov (2008, p. 217) explica que para Saussure “*langue* é a parte social da linguagem... ela não existe fora de um tipo de contrato estabelecido entre os membros de uma sociedade”. Entretanto, apesar do reconhecimento do aspecto social da língua, para o precursor da Linguística moderna, o que interessava, em nível de análise teórica, era a forma como os elementos estruturais se relacionavam entre si para compor determinada língua.

Portanto, o objeto de estudo específico da linguística estrutural é a língua e não a fala, sendo esta última tomada como objeto secundário. Isso se dá porque é na língua, conhecimento comum a todos, que se encontra a essência da atividade comunicativa, e não naquilo que é específico de cada um. [...] toda preocupação extralinguística é abandonada, e a estrutura da língua é descrita apenas a partir de suas relações internas (COSTA, 2013, p. 116).

Um processo parecido aconteceu nos estudos chomskyanos, no Gerativismo (corrente que surgiu em oposição ao Behaviorismo) que, apesar de considerar o sujeito e o seu processo de aquisição de linguagem, ao apresentar as perspectivas de competência e desempenho, focaliza o estudo na capacidade humana de absorver e produzir linguagem em razão de um dispositivo biologicamente inato, mas desconsidera o desempenho, uma vez que pode ser influenciado por diversos fatores externos. Labov (2008, p. 218) elucida que para Chomsky “o real objeto do estudo linguístico é uma comunidade de fala abstrata, homogênea, em que todo mundo fala igual e aprende a língua instantaneamente”. Desse modo, apesar de assumir outra perspectiva ao inserir o indivíduo no centro de seus estudos, o Gerativismo se assemelha ao estruturalismo ao considerar situações ideais de manifestação linguística deixando de lado a fala espontânea nas situações comunicativas.

Logo, para o Gerativismo, o que interessa, conforme enfatiza Kenedy (2013, p. 133) é a “competência linguística – o conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua”, assim como a capacidade inata do indivíduo de compreender e criar sentenças inéditas a partir de estruturas já conhecidas.

Desse modo, apesar da importância dessas correntes teóricas para o estudo linguístico, entende-se a necessidade de uma abordagem que tenha como foco a linguagem manifestada no âmbito social e em situação espontânea que, inclusive, sofra influências dos fatores externos.

Como apresentado no início deste capítulo, é quase impossível pensar na língua de maneira dissociada do social e é o que Labov enfatiza ao considerar que o termo “sociolinguística” seja redundante, pois ele considera que a língua por si só já é uma forma de comportamento social. Logo, a partir dessa necessidade de estudar a língua em conjunto com o social, surge a Sociolinguística ou o que Labov prefere nomear como “Sociologia da Linguagem”. Tendo como principais estudiosos Labov e Heymes, este campo científico se preocupa em estudar a língua de maneira diferente das correntes teóricas anteriores. Considerando o caráter dinâmico da língua, a Sociolinguística traz em seu escopo as ideias de variação e mudança linguística, o que só é possível de se observar através de uma análise da

língua externalizada através da fala e inserida em diferentes situações comunicativas do meio social, observando inclusive processos históricos e culturais.

Através de Labov, a Linguística torna-se variacionista ou teoria da variação, que busca como principal objetivo analisar os motivos e padrões pelos quais a variação de linguagem acontece em determinadas comunidades linguísticas.

Levando em consideração os três principais aspectos de variação (regionais, sociais e de registro) é possível entender como determinada língua pode apresentar uma grande possibilidade de manifestações linguísticas, pensar na Língua Portuguesa falada, por exemplo, em todo o território brasileiro, observando e suas marcas distintas em cada uma das regiões, atentando para a dimensão da língua portuguesa sob a ótica da variação regional. Pensando no nível lexical, por exemplo, o mesmo vegetal conhecido como *abóbora* na região sudeste, em grande parte do nordeste brasileiro é conhecido como *jerimum/jirimum*.

Na perspectiva social, nota-se uma grande influência das gírias em comunidades de falantes mais jovens em detrimento das mais antigas, e ainda pensando na ideia de registro, entende-se o uso de uma variedade mais privilegiada (norma culta) sobre uma menos privilegiada (norma padrão) como marca de variação linguística. Tais condicionantes coexistem dando ainda mais dinamicidade à língua. Isso quer dizer que os aspectos de variação regional, social e de registro não agem de forma isolada, mas acontecem concomitantemente em uma mesma situação de registro linguístico. Cezario e Votre (2013, p. 151) enfatizam que “a variação consiste em diferenças linguísticas que caracterizam cada grupo social, cada cidade, região, cada canal (oral ou escrito)”.

Sabendo que a variação se configura pela coexistência de duas formas linguísticas em uma mesma comunidade, percebe-se, por exemplo, a incidência da utilização do pronome de tratamento *você* com o mesmo valor sintático do pronome pessoal *tu*. Ou ainda a utilização de sentenças como: *Eu andei de cavalo/ Eu andei a cavalo/ Eu andei de carralo*, por membros de um mesmo grupo social que se diferem apenas pelo nível de escolaridade, por exemplo. Logo, cabe ao sociolinguista (ou ao sociólogo da linguagem) buscar respostas que expliquem como e porque tais incidências acontecem.

Não se pode deixar de citar os fenômenos de mudança linguística. Enquanto o estudo da variação busca analisar formas que coexistem entre si (sincrônicas), o estudo das mudanças linguísticas analisa a substituição de uma forma linguística por outra nova (diacrônicas). Um exemplo disso foi a imposição linguística do português de Portugal sobre os dialetos indígenas, estabelecendo uma língua geral, e adiante, “à medida que o número de falantes de

português pidginizado¹ aumentava, a língua geral gradualmente diminuía e finalmente foi deslocada ao fim do terceiro século de colonização” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 28).

Levando em consideração esses dois objetos de estudo da Sociolinguística, a variação e a mudança, é justificável quando se diz que a Linguística, sob a ótica social, se preocupa em analisar de maneira não preconceituosa as causas e funcionamentos desses processos sem prescrever regras sobre como funciona ou sobre o que é certo ou errado em determinada língua. Sendo assim, estudar a língua, sobretudo o português brasileiro, enquanto estrutura fechada em si e sob uma ótica de manifestação ideal, nos dias de hoje, torna-se uma ideia um tanto utópica e ultrapassada, já que se afasta muito da manifestação real de uso espontâneo que leva em consideração uma gama variada de possibilidades de uso.

Diante disso, ao pensar no estudo da linguagem enquanto faculdade da Língua Portuguesa, é necessário que o professor saia das amarras da gramática tradicional e apresente aos seus alunos a possibilidade de contemplar e analisar uma língua viva e que é sua. Esse processo nem sempre vem ditado nos manuais (ou livros didáticos) seguidos pelo professor; muito pelo contrário, alguns livros didáticos não oferecem subsídios necessários para um trabalho eficiente com a diversidade linguística em sala de aula, principalmente no que diz respeito à análise da fala em uma perspectiva de variação. Por isso, as reflexões a respeito da prática docente se fazem importantes, uma vez que é através da sua observação e manutenção que se aperfeiçoará o ensino de modo a corresponder às necessidades linguísticas dos alunos.

Cabe aqui uma ressalva em relação à utilização da gramática ou a “norma culta”: ela não é uma inimiga, mas a forma como se tem a utilizado em sala de aula e na sociedade de uma forma geral contribuiu para que os discentes a vejam desse modo.

Zilles e Faraco (2015, p. 20) advertem para isso:

As diretrizes dos sistemas de avaliação da educação básica também não foram ainda além de uma referência superficial à variação linguística, quando não, como no caso do ENEM, definem o domínio da chamada norma culta como a grande competência a ser alcançada pelos concluintes do ensino médio em matéria de língua, mas o fazem isolando-a do contexto em que ela tem, de fato, sentido, ou seja, no contexto maior do domínio das práticas sociais de leitura e escrita.

¹ **PIDGINIZAÇÃO:** Processo de constituição de um **pidgin**, que envolve o desenvolvimento de uma variedade simples e funcional quando não se dispõe de nenhum outro meio de comunicação entre falantes de línguas diferentes (BAGNO, 2017, p.343).

Quando o aluno entende que a sua manifestação linguística diária nada mais é do que um reflexo da gramática sendo utilizada de maneira dinâmica, a língua portuguesa não o causa mais estranhamento.

Partindo deste ponto, um caminho mais fácil para corresponder a tais necessidades é a utilização de uma metodologia de ensino que não só privilegie, como abra espaço para a contextualização da variação linguística em todos os conteúdos estudados (inclusive na própria gramática), uma vez que, se cada aluno traz consigo criações, posições sociais, ideologias e linguagens diferentes, a diversidade deve ser o foco para se estabelecer um ensino de língua.

Reafirmamos tal postulado com a assertiva de Bortoni-Ricardo (2004, p. 25):

Na sala de aula, como em qualquer domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora [...] O que queremos dizer que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Essas regras podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal do júri ou um culto religioso ou podem ser apenas parte de uma tradição cultural não documentada.

Pensando nas explanações realizadas até o momento, toda vez que se for referir ao processo de variação ou mudança linguística será aderido o termo “diversidade” sob uma perspectiva que tente abranger todos esses aspectos sociais e culturais aos quais a língua está diretamente associada.

Diante dos obstáculos enfrentados pelos professores na estruturação de sua prática, sobretudo para um ensino que respeite a diversidade, entende-se a necessidade da busca de um direcionamento metodológico didático pedagógico que auxilie nesta construção. Para isso, no próximo capítulo, serão analisados alguns documentos oficiais que instruem e fundamentam os docentes para uma tomada de ação profissional na sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

CAPÍTULO II

2 COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS INSTRUEM O ENSINO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA?

Partindo da concepção de que a construção e desenvolvimento dos saberes se inicie com a estruturação de uma prática docente eficaz, é de fundamental importância que o professor esteja bem instruído e assegurado através de documentos que o norteiem metodologicamente.

Pensando no professor de Língua Portuguesa que é responsável pelo desenvolvimento de competências básicas como a leitura, produção de textos e análise linguística, associando a isso os saberes a respeito das literaturas, quanto mais munido estiver de documentos que auxiliem a construção de sua prática, maior a probabilidade de execução de um trabalho que contribua para uma formação eficiente do seu alunado.

Diante da perspectiva abordada neste trabalho, que parte da adoção de um ensino contextualizado da diversidade linguística, serão analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006); Referenciais Curriculares Para o Ensino Médio da Paraíba – RCEMPB (PARAÍBA, 2008); todos regidos à luz da Base Nacional Comum Curricular, proposta a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017).

2.1. ENSINO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: A LDB

As explanações a respeito deste capítulo são iniciadas com o primeiro artigo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse contexto, entende-se a escola como uma instituição que deve trabalhar em conjunto para o desenvolvimento dos educandos, haja vista que nela os alunos não deverão

aprender apenas conteúdos, como também como se portar diante as múltiplas relações sociais enquanto cidadãos.

Entendendo a escola como extensão da sociedade, não é possível afastar dela os conceitos e discussões a respeito da diversidade. Nela, encontram-se diversos sujeitos sociais com formações ideológicas, vivências e experiência completamente diferentes. Sendo assim, presume-se que por ser composta por sujeitos diversos (e isso incluiu tanto corpo discente, como o docente e também funcionários) automaticamente a escola será diversa. E por ser diversa, os aspectos que permeiam as diversidades deveriam ser considerados, independentemente da área de ensino. Bortoni-Ricardo (2005, p. 183) também defende essa ideia:

Propomos considerar o microcosmo da sala de aula também como um espaço sociolinguístico multidimensional, no qual professores, alunos e demais profissionais de ensino estão permanentemente submetidos a múltiplas influências determinantes de um comportamento linguístico muito variado.

Reafirmando essa ideia da diversidade presente no espaço escolar, o documento instrui que o ensino deva ser ministrado com base em alguns princípios, dos quais se destacam o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 2017, p. 09).

Nessa ótica, espera-se que ao ingressar na escola e, ao longo da sua formação intelectual, o aluno encontre nela um lugar onde possa se sentir livre e seguro, especialmente no que compete à aquisição de aprendizado e desenvolvimento dos saberes. Tal liberdade se configura no fato de o aluno agir, em consonância com aquilo que lhe é ensinado, como coautor da construção de seus próprios saberes, tendo a sua diversidade, não apenas respeitada, mas também assegurada.

Sabemos que cada escola precisa organizar o Projeto Político Pedagógico – PPP no qual são estabelecidas metas de ensino e proposta as perspectivas de ensino adotadas pela escola. Logo, é necessário que o corpo docente estabeleça um trabalho condizente com o PPP elaborado pela escola. De acordo com Brasil (2017, p. 14):

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. [e os] docentes incumbir-se-ão de [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

A LDB (BRASIL, 2017, p. 19) instrui ainda que na elaboração deste projeto pedagógico deve contar com duas partes complementares:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia dos educandos.

Sendo assim, além de propiciar um espaço escolar no qual família e instituição contribuirão juntos para o desenvolvimento da educação dos discentes, se faz necessário que no currículo escolar estejam incluídos temas que dialoguem e estabeleçam uma ligação com as localidades onde as instituições estão inseridas, o que aproximaria escola e espaço social dos educandos. E pensando na diversidade de uma maneira mais ampla, o documento ainda estabelece instruções a respeito da educação rural, no artigo 28; das comunidades indígenas, no artigo 35-A, e sobre educação especial, no artigo 58.

O artigo 35-A orienta que “a parte diversificada dos currículos [...] deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social e ambiental” (BRASIL, 2017, p. 25).

Ainda é sugerido que a disciplina de Língua Portuguesa seja ministrada dentro de uma prática interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento (através de temas transversais), e que isso é possível, justamente, através da elaboração colaborativa dos professores de língua(gens) com os das demais disciplinas que compõe o currículo escolar: “A integralização curricular, poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos de pesquisas envolvendo temas transversais” (BRASIL, 2017, p. 20). Teoricamente, esta se configuraria uma oportunidade perfeita de, através do diálogo entre língua portuguesa e as demais disciplinas, chegar ao contexto sociocultural dos alunos e estabelecer um ensino ideal no qual eles, através de um estudo voltado às suas práticas sociais, poderiam se desenvolver não somente enquanto acumuladores de conhecimentos, mas enquanto sujeitos sociais.

Entretanto, o contexto no qual as escolas (especialmente públicas) estão inseridas revela uma realidade bastante diferente. As reuniões de organização curricular, vistas como perda de tempo pelos professores (e quando acontecem), passam longe dos ideais previstos pelos documentos oficiais. E isso vai além do comprometimento dos professores. Inclui uma questão mais ampla que envolve diversos fatores que interferem no fazer e no querer fazer docente. O que se vê nas escolas são professores saturados, salas de aulas superlotadas, condições precárias e pouco reconhecimento profissional.

Nesse contexto, portanto, o profissional da educação segue desmotivado e trabalhando com os recursos escassos que lhes são oferecidos. A verdade é que muito tem se discutido acerca do papel dos professores e o que estes devem fazer para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, pouco tem se discutido sobre as condições que são dadas a eles para a realização de tais tarefas. As teorias das disciplinas de prática docente nos cursos superiores, geralmente apresentam um modelo de escola ideal, no qual os professores não teriam que lidar com problemas relacionados tanto com a estrutura física da escola como com as questões que circundam a vida social e familiar dos alunos, o que tem influência direta na sala de aula e na prática docente.

A diversidade linguística contextualizada, que se vem tanto discutindo neste trabalho, fica perdida mediante as condições que são dadas ao próprio profissional da educação, e esta discussão acaba se tornando muito mais ampla do que a que se instaura sobre o campo escolar. Entretanto, idealizando um sistema no qual os profissionais possuam o mínimo de condições para se estabelecer um ensino, através de uma escola que ofereça adequadamente estas condições, é necessário pensar em como estabelecer um ensino de Linguagens no qual o fenômeno da diversidade linguística estaria inserido.

Desse modo, em âmbito escolar, no Projeto Político Pedagógico, temáticas que priorizem a cultura, especialmente a local, partindo daquilo que é próprio dos alunos para um estudo mais amplo, deveriam vir em primeiro plano. Entender a identidade e as características culturais, no desenvolvimento da construção da consciência do sujeito social é um requisito básico para a formação de um aluno que entenda e reflita sobre a diversidade linguística, pois o primeiro passo para aceitar aquilo que me é diferente, é aceitar que eu mesmo sou diferente. Quando falamos da aceitação da “minha diferença” mediante a dos outros, estamos investindo na compreensão, pelo aluno, da ideia de identidade, reforçada por Bortoni-Ricardo (2005, p. 26):

Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias de situação de fala.

O problema que se instaurou a respeito das aulas de Língua Portuguesa é que estas têm como objetivo principal ditar regras baseadas em uma gramática que, na prática, pouco tem relação com a vida dos alunos. E esta é uma ideia propagada, inclusive, no contexto geral das escolas. Desse modo, foi estabelecido o engessamento de formas que não nos permitem abrir

os olhos para o diferente, o que distanciou os alunos do estudos sobre a Língua Portuguesa, uma vez que, a partir desta perspectiva, não conseguem fazer associações entre aquilo que eles vivem diariamente e aquilo que aprendem nas salas de aula. E, além disso, o modelo de ensino prescritivo instaurado com base na gramática tradicional, excluiu as formas linguísticas trazidas pelos alunos de fora para dentro da escola, atribuindo a elas um caráter negativo e até mesmo pejorativo, negando a diversidade.

A LDB (BRASIL, 2017, p. 21) torna obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena, dois grupos étnicos formadores da diversidade sociocultural de nosso país, e instrui que devem ser incluídos nos conteúdos programáticos:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação popular brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas, social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Trazer para a escola a identidade sociocultural dos alunos enquanto eixo motivador é mostrar que suas formas de expressão são tão importantes quanto à gramática tradicional e que estas não foram construídas e propagadas em seu meio por acaso: são resultados de processos históricos, culturais e sociais.

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultados da história sócio-cultural das pessoas que falam a língua de cada canto do Brasil (BAGNO, 2015, p. 80).

Mostrando isso ao aluno, através de um projeto interdisciplinar, problemas como preconceitos, *bullying*, discriminação dos grupos sociais minoritários, que partem da ignorância, poderiam ser problematizados e virarem pontos de discussão. E, nesse contexto, o aluno participaria também como agente multiplicador ao ponto que levaria de volta para a sociedade a ideia de que ela é diversa.

Partindo para a perspectiva da contextualização da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa, precisamos entender do que se trata a contextualização da diversidade linguística e a gramática tradicional. De acordo com Antunes (2014 p. 46), a gramática contextualizada seria “uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de

seus valores e funções, os efeitos que estes fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”.

Desse modo, estaria sendo traçada uma forma de estudar e refletir sobre a gramática, não de maneira engessada, mas a partir da forma como ela circula na sociedade; partindo da diversidade linguística presente na utilização da língua pelos alunos em seu meio social, o que evidencia os valores e funções presentes nos diversos textos produzidos e circulados socialmente.

Antunes (2014, p. 46) continua:

A pretensão de recorrer ao estudo de uma gramática que possa ser caracterizada como gramática contextualizada decorre do ponto de vista de que todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem. Daí que é extremamente importante a compreensão que professores e alunos têm acerca de como a atividade linguística funciona.

Logo, para sanar a dúvida sobre qual a relação entre a gramática contextualizada e a diversidade linguística, basta refletir sobre a própria ideia de “gramática”, que vem a ser um conjunto de abordagem a respeito de como se configura o funcionamento de determinada linguagem. Entendendo que a ideia de “gramática” vai além da gramática normativa, o modelo proposto por Antunes, busca analisar como a linguagem na sociedade se manifesta nos diversos contextos e situações, gerando, assim uma gramática contextualizada. Sabemos também que a linguagem, de acordo com o contexto, pode sofrer variações. “Os falante usam esses recursos de variação da língua para enfatizar sua identidade, alternando-os com traços equivalentes da norma-padrão quando as circunstâncias o exigem” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 23).

Desse modo, entende-se que a gramática contextualizada, proposta por Antunes (2014), abre espaço para a diversidade linguística, a partir do momento em que o aluno entende que sua linguagem (de acordo ou não com a norma-padrão) varia frente ao meio e a situação, e também domina desde o momento em que começou a adquirir sua linguagem.

Assim, ao se pensar no papel da escola, no ensino da diversidade linguística, a perspectiva que se deve adotar é a de correlação entre toda a comunidade escolar, não se restringindo apenas às aulas de Língua Portuguesa. Sabemos que as escolas atualmente não são preparadas para a diversidade, mas sabemos também que essa não é uma tarefa impossível de se realizar. À escola cabe trabalhar em conjunto, tomando como base a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que lute pelo respeito e defesa da diversidade nas diferentes áreas

de conhecimento. A partir desse ambiente, o professor de Língua Portuguesa, sentiria facilidade para inserir a diversidade em suas aulas.

Tomando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como primeiro passo para a verificação dos documentos oficiais que instruem o fazer docente, foi aberto espaço aos documentos voltados ao Ensino Médio na tentativa de corroborar com a ideia disseminada ao longo desta pesquisa. Deste modo, as próximas análises se voltam para o modo como os documentos supracitados contribuem para a proposta metodológica aqui difundida: a de promover um ensino contextualizado da diversidade linguística.

2.2 OS PCNEM E OS PCN+

Os PCNEM (BRASIL, 2000) trazem em seu escopo as considerações equivalentes à nova organização dividida em áreas de conhecimento. Apesar de sua reformulação ter sido amplamente discutida e criticada, não entraremos, neste momento, nas considerações sobre a implementação do “novo” Ensino Médio, mas sim o que o documento diz a respeito da área de conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, e como esta instrui o fazer docente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos pautadas na contextualização da diversidade linguística, que é o foco de nossa pesquisa.

Primeiramente, o documento discorre sobre o que se configura ser a linguagem. Sendo assim, destacamos que, segundo os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 5), a linguagem é considerada como:

A capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Se a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido, entendemos que o estudo da diversidade linguística, no qual são aceitas as diferentes formas de manifestação de linguagem verbal, torna-se fundamentado neste documento, especialmente quando se associa a linguagem à capacidade humana de articular significados coletivos de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. Isso significa dizer que, nas diferentes situações de uso da linguagem, nas quais o sujeito está inserido, a apropriação e utilização de alguma variante vigente naquele contexto configura-se um domínio eficiente da linguagem, de acordo com a razão pela qual ela é produzida: a de estabelecer sentido.

Nessa perspectiva, a manifestação linguística de uma comunidade, na qual há o predomínio de alguma marca de variação não privilegiada, torna-se tão importante e válida quanto as manifestações mais privilegiadas, uma vez que a linguagem tenha cumprido com o seu principal objetivo, enfatizamos: o de estabelecer sentido em contexto específico.

Adiante, os PCNEM elucidam que a linguagem ainda é caracterizada como “produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, humana e, tal como o homem, destaca-se pelo caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um tempo só” (BRASIL, 2000, p. 5). Ou seja, tal como o homem, a linguagem é diversificada.

Ainda são objetivadas pelo documento algumas competências correspondentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem durante o Ensino Médio, das quais se faz interessante destacar uma abordagem bastante importante e que dialoga com a perspectiva da contextualização, reflexão e análise da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, em determinada parte do texto, ao discorrer sobre o desenvolvimento das capacidades dos alunos de compreenderem e utilizarem os sistemas simbólicos como meio de organização cognitiva da realidade, a norma padrão, enquanto variante, é valorizada pelo documento: “no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto de legitimações sociais” (BRASIL, 2000, p.7).

Todavia, e de modo mais amplo, ao passo que o documento apresenta a norma padrão, enquanto variante oficial do idioma, coloca-a não como prioritária, mas como uma das formas de manifestações linguísticas verbais, o que nos valida dizer que, assim como a norma padrão possui a sua importância de acordo com a representatividade que assume em determinado grupo ou contexto social, as demais variantes também possuem o seu valor reconhecido no documento.

Contudo, vale salientar que, de acordo com Bagno (2013, p. 63), há uma tendência em tornar sinônimos os termos **norma-padrão** e **norma culta**, quando na verdade há diferenças entre eles. De acordo com as palavras do autor, a norma padrão:

É o parâmetro contra o qual são medidos todos os demais usos falados e escritos da língua [...] são assentadas todas as manifestações autênticas de uso da língua para que seus ‘erros’, ‘vícios’, ‘defeitos’, ‘carências’ e ‘excessos’ sejam exibidos e amputados. Pairando acima da variação, da estratificação social, a norma-padrão almeja a uniformidade, a homogeneidade e, se possível, a imutabilidade.

Ele caracteriza a norma culta como “o conjunto de variedades urbanas de prestígio realmente empregadas pelas camadas privilegiadas da população” (BAGNO, 2013, p. 63). De acordo com o autor, a norma culta é a tentativa de por em prática os preceitos estabelecidos pela norma-padrão. Tendo a convicção de que um falante nem sempre apresentará um completo controle destas normas, especialmente em situações não monitoradas de fala, entende-se que enquanto a norma-padrão tenta uniformizar a língua com base em sua prescrição “correta”, a norma culta tende a se localizar melhor enquanto uma variedade, uma vez que se apropria da norma-padrão ao apresentar uma manifestação linguística.

Sendo assim, quando os PCNEM assemelham a norma-padrão às demais variedades linguísticas, há na verdade uma confusão terminológica causada pela tendência de tornar sinônimos os termos norma-padrão e norma culta, o que pode revelar a intenção de que o que se foi posto como variante pelo documento foi a norma culta e não a norma-padrão. Desse modo, ainda que tenha acontecido um equívoco terminológico, a apresentação da norma culta (considerada norma-padrão) enquanto variedade linguística é aceitável, pois revela uma das manifestações linguísticas (no caso a de prestígio) que vigoram em nossa sociedade.

Convencionalmente ligada aos conceitos de norma-padrão e de norma culta, está a ideia de “gramática”, bastante discutida no campo acadêmico e alvo de estudos e críticas. O fato é que não é a gramática em si que tem gerado tanto dissabor nas salas de aulas, mas sim o uso prescritivo que se tem tradicionalmente feito dela, colocando-a como instrumento normalizador, limitador e excludente, de modo que ela tem um fim em si mesma. Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 82), “o resultado dessa postura é que a maioria dos alunos não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza”. Ou seja, um uso completamente descontextualizado da gramática tem repellido os alunos do ensino-aprendizagem da língua materna.

O que se convém lembrar, sobretudo, é que a gramática não merece a posição na qual foi colocada, pois ainda que, de acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 81), seja conceituada como “um conjunto de regras a partir das quais a língua se corporifica”, o documento apresenta três visões a esse conjunto de regras. Primeiramente:

Quando se observa que o falante natural de uma língua obedece minimamente às convenções estabelecidas pelo grupo social de usuários, respeitando os acordos praticados no nível morfológico, sintáticos e semânticos, temos um quadro de gramática internalizada. (BRASIL, 2002, p. 81)

O que, necessariamente não tem a ver com as regras da norma-padrão. Tais convenções estabelecidas por um determinado grupo social pode representar uma fuga à regra como, por exemplo, a ocorrência de sentenças como “tu dissesse” (no lugar de “tu dissestes”), comumente utilizada por falante no Nordeste brasileiro. Estas fugas nem sempre acontecem de maneira consciente, pois fazem parte da cultura linguística do local, ou seja, já estão popularmente internalizadas e, tal qual a gramática normativa, também compõem um conjunto de regras.

Em segundo lugar:

Quando se observa que esse mesmo falante pode ou não seguir determinadas convenções linguísticas sem que, com a atitude e com as variações adotadas, seja mais ou menos reconhecido como legítimo usuário dessa língua, temos um quadro de gramática descritiva. (BRASIL, 2002, p. 81)

Isso quer dizer que independentemente da convenção linguística adotada por determinado usuário não haverá juízo de valor, seja ela qual for. Neste caso, o português regido pela norma padrão torna-se igualmente importante àquele fruto da gramática internalizada, uma vez que o objetivo da gramática descritiva não é emitir um juízo de valor, mas sim relatar e descrever as regras de funcionamento que compõem essas diferentes convenções linguísticas.

E por fim:

Quando se observa que esse falante sofre discriminação por não seguir as convenções linguísticas adotadas, que estabelecem na medida do possível o que seria certo ou errado no que diz respeito ao emprego das regras, percebe-se que está sendo julgado segundo um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo. (BRASIL, 2002, p. 81)

Este é o lugar onde se manifesta o preconceito linguístico, apoiado na ideia da utilização de uma língua correta regida pela norma-padrão. Desta forma, o documento apresenta não apenas um, mas três caminhos a serem seguidos em sala de aula no que diz respeito ao ensino da gramática. Diferente do que pensam alguns, a gramática prescritiva não deve sumir do currículo escolar, entretanto não cabem aos professores e à comunidade colocá-la na posição de única escolha correta, desprezando todas as demais manifestações linguísticas tão presentes no dia a dia dos estudantes.

OS PCNEM (BRASIL, 2000, p. 7) ainda enfatizam que:

Considera-se que a compreensão de significações dadas, em diferentes esferas, às várias manifestações contribua para a formação geral do aluno, dando a ele a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas, limitadas por princípios sociais, e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las. (Grifo nosso)

Entende-se que nessas várias manifestações linguísticas, esteja englobada a linguagem verbal. E que dar possibilidade ao aluno de aprender e optar pelas escolhas linguísticas significa fornecê-lo o conhecimento não apenas da variante culta como àquelas que são utilizadas em seu contexto social, possibilitando que, ao conhecer ambas as formas, o estudante possa se portar de acordo com a situação comunicativa na qual uma ou outra (ou ambas) a variante esteja sendo adotada.

Dessa forma, podemos destacar que contextualizar a diversidade linguística no ensino de Língua Portuguesa é fazer o aluno entender que, ainda que haja na sociedade uma valorização das manifestações linguísticas que privilegiem a norma-padrão, as demais variedades linguísticas são e devem ser aceitas. O aluno, ao ser exposto apenas a um ensino tradicionalista, concluirá a Educação Básica na ilusão de que a língua que ele traz consigo é completamente oposta a que tentam ensiná-lo na escola. É necessário, então, ensinar aos discentes (não só no Ensino Médio) que o arcabouço linguístico que eles trazem consigo para a escola, nada mais é do que a manifestação informal das regras expostas pela gramática e que, sim, são dominadas por eles inconscientemente, mesmo antes de terem conhecimento de tais regras.

Ainda considerando o que foi exposto anteriormente, o professor de Língua Portuguesa não recebe uma formação que contemple apenas os estudos gramaticais. Muito além dele, é necessário dominar para desenvolver nos alunos do Ensino Médio a capacidade de ler e produzir textos e realizar estudos literários a partir de obras escritas em Língua Portuguesa. Desse modo, tornar-se-ia redundante expor a necessidade de um ensino que contextualize a diversidade linguística. Assim, tanto os PCNEM como os PCN+ abrem a discussão para a dicotomia “Língua e Literatura”, o que, segundo os PCNEM (BRASIL, 2000, p.16), “repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação [...] como se a leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de textos não tivessem relação entre si”.

É necessário expor que contextualizar literatura e gramática não significa se valer do texto literário com o propósito de expor e explicar as regras gramaticais, mas através dele atentar para questões como aspectos que dizem respeito às escolhas linguísticas regidas pela época e o contexto sociocultural no qual determinado texto literário foi produzido, assim

como a linguagem utilizada em diferentes gêneros textuais presentes no dia a dia dos estudantes que, ora se valem de uma variante formal, ora de outra informal.

De acordo com tal ideia, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 58) enfatizam que para a aprendizagem de Língua Portuguesa devem ser desenvolvidas e adquiridas três competências comunicativas: a interativa, a textual e a gramatical. Deste modo, a leitura de um texto literário, por exemplo, “mobiliza uma série de relações: entre o texto e contexto sociocultural de produção e recepção, entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estrutura composicionais e estilo, apenas para citar algumas”. Todas essas relações mobilizadas para a leitura de um texto literário ou ainda para a produção de algum gênero textual, não são possíveis sem que haja um trabalho que privilegie a diversidade linguística em detrimento de um ensino unicamente por escrito da língua portuguesa que acabe em si mesmo. Os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 58) concluem este pensamento, observando que quando se realiza um trabalho por essa ótica, a análise de uma obra literária “poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como exercício à erudição e estilo, mas como caminho para alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas”.

Por fim, os PCNEM (BRASIL, 2000, p.16) ainda tecem uma crítica severa ao estudo prescritivo das normas, estabelecido através da utilização descontextualizada da gramática:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem com análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. [...] O que deveria ser um exercício para falar/ler/escrever melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Entendemos, pois, como um exercício para melhor falar, ler e escrever o entendimento que aluno adquirirá da língua, através da gramática, de modo a inserir esses conhecimentos nas suas múltiplas relações textuais estabelecidas nas diferentes situações comunicativas nas quais estará inserido, sem negligenciar seu repertório construído antes, durante e após o conhecimento formal.

Desse modo, os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 18) propõem que o passo inicial na elaboração da prática docente seja o diagnóstico daquilo que seja de conhecimento do(s) aluno(s), tendo como finalidade visar o saber linguístico amplo que tenha a comunicação como base:

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal, aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.

O que é apoiado também pelos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 58) ao discorrer sobre o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos:

Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas. Tal procedimento busca desenvolver, a partir dos níveis morfológico, lexical e sintático da língua, habilidades que, em conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina de uma competência gramatical mais abrangente.

Logo, como uma forma de romper com o que se convencionou formalmente ser o ensino de língua, o ponto de partida passa a ser um sujeito que nesse processo não mais seria colocado como tábula rasa e espectador, onde suas relações mais íntimas com a língua seriam consideradas em uma tentativa de apresentar-lhe algo novo com o que, dessa forma, seria difícil de se estabelecer uma intimidade com a Língua Portuguesa, que afinal é sua língua oficial.

Por isso, considera-se a importância do trabalho com a diversidade linguística, uma vez que mostra ao aluno a língua portuguesa representada através da forma como ele a entende e a utiliza no dia a dia. Com isso, se concluem-se as explicações destes dois documentos a respeito do ensino de língua no viés da diversidade linguística. Deste modo, também convém investigar se o posicionamento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em concordância com as propostas da LDB, fundamenta e dá base à nossa pesquisa.

2.3 AS OCEM

Toda escola precisa de uma organização curricular que vise nortear tanto os conteúdos a serem ministrados como a forma de aplicação desses conteúdos. É claro que esta não se configura uma fórmula a ser seguida, uma vez que cada organização escolar vai estruturar o seu funcionamento de acordo com o contexto social no qual aquela escola está inserida. Entretanto, ainda assim é aceitável a adoção de parâmetros que auxiliarão no sentido de nortear a construção curricular da escola.

Desta maneira, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio vêm trazer ao professor de Língua Portuguesa, assim como em outras áreas, sugestões de perspectivas que

contribuam para a elaboração da prática docente e construção dos conteúdos de relevância à fase final da Educação Básica.

Dialogando com a proposta temática deste trabalho, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 20) mostram que a discussão sobre a inserção da diversidade linguística na escola não é nova, uma vez que essa perspectiva enfrentou muita resistência quando foi inicialmente debatida na década de 70, pois “abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como uma ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula”, a língua padrão. Além do mais, é importante considerar que os estudos sobre a variação linguística nessa época no Brasil ainda não possuíam fundamentação suficiente para confrontar o tradicionalismo.

Ainda que os estudos evoluíssem na década de 80, o fenômeno da variação, apesar de ser considerado, era visto ainda por um viés formal, uma vez que o que se priorizava era a variação no sentido de adequação textual a situações, conceitos, formas que determinado tipo de texto assumia segundo sua função social. Ou seja, por mais que se estabelecesse um estudo da variedade, esta ainda não ganhava força no sentido social da linguagem, pois o que era preconizado era a sua percepção na construção de textos diversos, sendo considerada como recursos ou arranjos pelos quais se constrói um texto.

O grande problema disso é que, apesar de ser considerada a diversidade ou variação linguística, esta era vista sob uma ótica prescritiva, uma vez que visa “uma mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto” (BRASIL, 2006, p. 22). Desta forma, foram duplicadas “as práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso”. Sendo assim, a prescrição vinha disfarçada de linguística.

Adiante, o documento discorre sobre concepções a respeito de língua e linguagem e, como ponto de partida, abarca a corrente teórica do interacionismo ao ponto que reflete na constituição do homem enquanto sujeito pela linguagem, de modo a mostrar que essa, a partir do estudo interacionista, é resultado das múltiplas relações tanto cognitivas ou *intrapsicológicas* quanto sociais ou *interpsicológicas*.

Desse modo, é defendido pelas OCEM (BRASIL, 2006) que a Língua Portuguesa deve ser evidenciada e entendida pelos alunos como um constructo estabelecido por dois fatores, um que está atrelado ao aluno, enquanto ser pensante, e o outro, na construção da ideia que o documento tem desse ser pensante como membro de uma sociedade.

No que tange ao social, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 24) destacam que:

É na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades do bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações e etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestações de linguagem: ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos ao uso da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações do uso da língua e da linguagem, bem como qual o seu valor social.

Logo, percebe-se a intenção de destacar a adequação linguística a diferentes situações de uso, assim como a percepção dos alunos a respeito da variação no uso da língua. Sendo assim, torna-se justificado também, pelas OCEM (BRASIL, 2006), o ensino que viabilize a percepção, reflexão e discussão da diversidade linguística em sala de aula, objetivando a construção do aluno enquanto ser social, já que é esse o espaço onde se manifesta a diversidade. E muito além de apenas considerar o contexto social do aluno, trazendo-o para as discussões em sala de aula, algo que merece destaque é justamente o fato de que, a partir disto, possa ser oferecido ao educando a possibilidade de ter acesso a outros conhecimentos, partindo daquilo que ele sabe. Nesse sentido, esse documento também ressalta a importância do estudo da norma culta, apresentando-a ao aluno como uma variante tão importante quanto àquela que ele utiliza diariamente, mas atentando-se para o fato de que em algumas situações específicas do uso linguageiro se faz necessário uma ou outra das variantes que ele domina.

Com isso, o documento também defende o conhecimento dos diversos letramentos, ressaltando que “a escola que se pretende afetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra”, uma vez que há outras formas de letramento para além daquele estabelecido por elas. “Reitera-se que esta postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo de trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido” (BRASIL, 2006, p. 29).

Desse modo, tais práticas de letramento, além de mostrar e fornecer ao aluno conhecimento sobre a língua composta de suas variantes, vão fornecê-lo também subsídios para que possa atuar frente às diferentes possibilidades linguísticas, sejam verbais ou não verbais, que aliadas ao contexto social, e considerando todos os processos históricos e ideológicos dos quais os alunos fazem parte culturalmente, possibilitem a estes a capacidade de refletir sobre sentidos que ultrapassam aquilo que está graficamente expresso.

Entretanto, não se trata apenas de conhecer o fenômeno da diversidade, deve-se, no mínimo, ter uma noção de como realizar a tarefa desse ensino que contextualiza a diversidade

linguística dentro das práticas de linguagem. Para isso, ainda recorrendo às OCEM (BRASIL, 2006), apresentamos algumas sugestões didáticas que o professor de Língua Portuguesa pode tomar como auxílio nesta tarefa e que são descritas pelo documento como eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio.

A primeira delas pauta-se no desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais. Com isso, o professor de Linguagens possibilita que o aluno não apenas decodifique as informações contidas no texto, mas que através da análise linguística mais aprofundada (que inclui sua posição de leitor na sociedade, a posição do produtor do texto, todo o contexto de produção no qual determinado texto foi escrito, sua funcionalidade, escolhas linguísticas que foram priorizadas em detrimento de outras) consiga realizar uma leitura analítica, crítica e reflexiva dos textos pertencentes ao seu cotidiano sem ter dificuldade também de fazer o mesmo com textos que não lhe são normalmente comuns. E, se por um lado, o aluno se torna um leitor eficiente, automaticamente, sua prática de produção textual vai refletir os mesmos mecanismos dos quais ele faz uso para realizar essa leitura de textos diversos.

Em segundo lugar, a produção de textos em eventos da oralidade, é outro fator que o documento apresenta como eixo organizador. Ora, se para a Linguística a maior manifestação da diversidade, representada pelas variações e mudanças linguísticas, acontece primeiramente na oralidade, tal eixo, no qual o aluno desenvolve suas capacidades de se comportar linguisticamente através da produção de textos orais em diversas situações, propiciaria um desenvolvimento da sua capacidade crítica de compreender, através da prática, as formas pelas quais a diversidade linguística se manifesta pela oralidade. Isso inclui a produção de textos que circulam tanto em ambientes formais, como em ambientes informais, de maneira mais adequada à situação comunicativa vigente.

O próximo eixo diz respeito a uma atividade nem tanto trabalhada no dia a dia das salas de aula: o desenvolvimento da capacidade de escutar. Se o aluno entende que as práticas sociais são compostas de textos escritos e orais, e que a própria oralidade é carregada de manifestações linguísticas marcadas por ideologias, a percepção da importância de escutar (e não apenas ouvir) os textos enunciados através das mais diversas situações comunicativas podem fazer com que os alunos se portem crítica e reflexivamente perante determinados discursos, entendendo aquilo que está sendo expresso além das palavras faladas, e também aceitem e respeitem discursos, porventura, marginalizados na sociedade, por não fazerem parte de uma tradição letrada que prioriza o “bem falar”, mas que dialogue com suas percepções e entendimentos de mundo, estabelecendo, assim, sentidos.

As atividades de retextualização também são propostas no sentido de produzir novos textos com base em textos já existentes, sejam orais ou escritos. Desse modo, as competências linguísticas de compreensão e expressão verbal daquilo que foi assimilado através de textos, sejam eles quais forem, se mostram importantes no desenvolvimento da capacidade do aluno de se expressar linguisticamente a partir de informações que lhes forem apresentadas. Algo muito comum nas salas de aulas é que os alunos deem respostas com base em cópias de textos já existentes ou de informações tradicionalmente impostas, o que revela sua dificuldade de interpretação, compreensão e retextualização linguística para que haja uma formação de conceitos com base em seu próprio entendimento. Atividades que possibilitem esse exercício estariam formando pessoas mais autônomas que, ao terem acesso a textos diversos, poderiam formar novos textos com base naquilo que entendem, apreendem e concordam ou não em relação aos textos com os quais tiveram contato.

Por fim, são propostas atividades de reflexão sobre os textos produzidos ou não pelos alunos, a partir de um eixo que, mais uma vez, trabalha com o seu posicionamento crítico em relação às manifestações ideológicas contidas nos textos que os cercam. Por outro lado, também é trabalhada a percepção daqueles textos que o próprio aluno produz. Exercícios de reescrita, nos quais o professor possibilita que o aluno reflita sobre o que escreveu, podendo estabelecer mudanças nos textos produzidos para que este atenda linguisticamente aos objetivos aos quais certos textos se destinam, são ótimas oportunidades de se estabelecer um trabalho de autorreflexão linguística nos alunos.

É importante ressaltar que não é nosso objetivo normatizar ou estabelecer um caminho a ser dogmaticamente seguido pelo professor, entretanto, visualizando a proposta do presente trabalho, os eixos organizadores das atividades de língua portuguesa, apresentados acima, demonstram que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, através de uma abordagem sociointeracionista abre espaço para que o trabalho com a diversidade linguística seja realizado em sala.

Por fim, o próximo passo se traduz como um olhar para um documento tão importante quantos os já analisados anteriormente, mas que estabelecem um exercício de olhar para dentro da realidade sociocultural, em que tanto pesquisadores quanto colaboradores envolvidos com este estudo estão diretamente relacionados: o ensino de Linguagens no Ensino Médio do estado da Paraíba. Por isso, se fez necessário analisar os Referenciais Curriculares Para o Ensino Médio da Paraíba.

2.4 OS RCEMPB

Ao iniciar as explicações a respeito desse documento se faz necessário retomar o artigo 36 da LDB, que visa à complementação do currículo escolar com uma parte diversificada que atenda às especificidades regionais e locais. Nesse sentido, a criação de referenciais curriculares estaduais acontece com o objetivo de integrar aos estudos propostos para o Ensino Médio em nível nacional as particularidades que integram o estado da Paraíba.

O documento, de uma maneira geral, assim como os demais observados, visa instruir os professores a respeito do trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula, mas não se trata de um manual de referenciais, tendo em vista que, mesmo dentro de um Estado, as particularidades de ensino de cada comunidade social se diferem. Neste sentido, o documento age como um norte, pois “o objetivo é aprofundar a compreensão de conceitos apontados nesses documentos nacionais, oferecendo, sempre que possível, opções metodológicas aplicáveis aos contextos regionais e locais” (PARAÍBA, 2008, p. 10-11).

No que diz respeito ao que vem sendo discutido ao longo de nossas explicações, os RCEMPB comungam da mesma ideia para com o tratamento da Língua Portuguesa:

Os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado da Paraíba recomendam que a língua não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como processo dinâmico de interação em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro. (PARAÍBA, 2008 p. 22)

Isso nos demonstra que em se tratando de documentos estaduais, há o reconhecimento das diferentes manifestações linguísticas presentes dentro e/ou fora da escola e do contexto de sala de aula, o que é exemplificado através da explicação sobre algumas variações:

Uma outra consideração relevante sobre o caráter dinâmico da língua diz respeito às variações dialetais e de registro [...] Ambas são legítimas, não havendo superioridade intrínseca do ponto de vista linguístico; todavia, por determinação das convenções sociais, algumas dessas variações passam a ser mais valorizadas que outras. (PARAÍBA, 2008 p. 23)

O documento ainda tece algumas proposições a respeito de conceitos chave que atentam para a língua no contexto das práticas de linguagem, atentando à fluidez desta que “não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade” (PARAÍBA, 2008, p. 23).

Levando em consideração tais explanações é possível perceber que os RCEMPB defendem a ideia de um ensino de Língua Portuguesa pautado na contextualização da diversidade linguística, especialmente quando afirma:

O trabalho de educação linguística, tarefa da escola, consiste em promover situações de aprendizagem que favoreçam ao educando o domínio ativo, crítico e contextualizado das variedades de prestígio e o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem (PARAÍBA, 2008 p. 23).

Desse modo, destaca-se a importância e validade tanto das formas prestigiadas como das formas não prestigiadas de nossa língua.

No tópico “Análise Linguística e gramática”, o documento discorre sobre os conceitos de gramática, abrangendo não somente a do “dialeto padrão”, mas mostrando que também há “uma gramática para cada dialeto diferente de padrão; e ainda há uma gramática que se realiza na oralidade e outra na escrita” (PARAÍBA, 2008 p. 54). Ora, se se discute sobre a forma como determinada comunidade linguística faz uso da língua portuguesa de uma maneira diferente, não é de se estranhar que haja uma gramática para cada um desses dialetos “não padrões”. Segundo o texto, lê-se “gramática” não na perspectiva prescritiva, mas sob o ponto de vista da utilização natural (inconsciente, mas sob uma lógica) das estruturas linguísticas daquele determinado grupo, ou seja, a gramática internalizada.

O documento também defende a ideia de que o trabalho gramatical deve partir da gramática internalizada do aluno, pois é “por meio desta que se materializa o universo enunciativo do educando” (PARAÍBA, 2008 p. 55). Assim, a partir desta análise o aluno pode reconhecer e compreender a gramática que rege a norma culta padrão, que é o que vem sendo debatido e afirmado ao longo de nossa discussão. De uma maneira geral, esta forma de trabalhar com a Língua Portuguesa oportuniza aos estudantes a possibilidade de se apropriar da norma culta padrão a partir do que lhe é de conhecimento, para então desenvolver a capacidade de se comportar linguisticamente, de acordo com as possibilidades e demandas do contexto ao qual está fazendo parte no momento de sua(s) produção(ões) textual(is), independentemente de ser(em) oral(is) ou escrita(s). Para o documento:

Saber as gramáticas dos dialetos padrão e não-padrão é fundamental, não só para escutar/ler e falar/escrever inúmeros textos que circulam na sociedade, considerando as esferas sociais de circulação e as práticas de linguagem. (PARAÍBA, 2008, p. 55)

Logo, um ponto chave para o ensino contextualizado da gramática, apresentado pelo documento, é o trabalho não enfático da prescrição, memorização, identificação e classificação, mas:

Ressignifica-se a própria concepção de *saber gramática*, que passa a ser: saber, na escuta/leitura, construir sentido interagindo com o texto, levando em conta recursos linguístico-enunciativos presentes, e percebendo sua inter-relação; e, na fala/escrita, saber escolher e usar os recursos linguístico-enunciativos adequados aos propósitos de interlocução. (PARAÍBA, 2008, p. 55)

No texto em análise, há um exemplo com frases imperativas utilizadas por Travaglia (2003 *apud* RCEMPB [PARAÍBA, 2008, p. 59]): “E se vocês fizessem o exercício?” / Que tal fazer o exercício / Fazer o exercício da página... / Faz o exercício / Eu quero que faça o exercício”. No caso específico, o autor ressignifica uma concepção fixada pela gramática tradicional, de maneira que pode ser aplicada a diferentes contextos linguísticos, sob a luz da perspectiva reflexiva da língua. Isso nos deixa cada vez mais conscientes de que é possível que se estabeleça uma metodologia diferenciada no ensino da Língua Portuguesa, mesmo que essa implique mais trabalho, elaboração e esforço do professor.

Uma forma de se obter êxito no desenvolvimento dessa prática é atentando para as concepções sobre a prática de atividades epilinguísticas e metalinguísticas no ensino de língua. Entende-se atividades epilinguísticas como aquelas que:

Tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto em função das atividades linguísticas que o usuário está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade linguística) a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. (PARAÍBA, 2008, p. 56)

Em contrapartida, sobre atividades metalinguísticas, pode-se considerar que: “[...] envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se fala sobre a língua e seu funcionamento, construindo explicações para os fenômenos característicos das práticas linguístico-enunciativas” (PARAÍBA, 2008, p. 56).

O que vemos constantemente em escolas são atividades metalinguísticas sendo tomadas como o ponto de partida para o ensino de língua. É comum, e até mais fácil, professores recorrerem à conceituação de determinado conteúdo gramatical sem que os alunos tenham conhecimento prático deste conteúdo através de sua vivência e da utilização de sua

gramática internalizada. Essa prática, infelizmente, pode se tornar desastrosa e fazer com que os discentes se afastem do estudo da Língua Portuguesa.

Entendemos a importância da metalinguagem no estudo da língua, mas ressaltamos também a importância de se traçar um caminho inverso na construção de conhecimentos linguísticos dos discentes; primeiro devem adquirir conhecimentos a respeito do uso da linguagem nos variados contextos, para então, conseguirem formularem e/ou serem expostos a conceitos gramaticais.

Desse modo, as duas atividades (epilinguísticas e metalinguísticas) são importantes, porém o mais adequado ao trabalhar a construção de saberes linguísticos dos alunos é partir primeiro do entendimento através do uso, para que depois estes estejam aptos a entenderem e/ou construir uma conceituação à luz da metalinguagem.

Observamos que os RCEMPB, apesar de se tratarem de um documento voltado às especificidades regionais do estado da Paraíba, apresentam um tratamento para com a Língua Portuguesa que favorece um ensino no qual a diversidade linguística se faça presente, assim como os demais documentos de nível nacional. Entretanto, pode-se considerar que as discussões a respeito das especificidades linguísticas regionais e próprias do Estado ainda deixam a desejar, pois não existem no documento, especificamente nas explanações a respeito da Língua(gem), discussões mais aprofundadas em relação às variedades linguísticas que permeiam o Estado da Paraíba, especialmente as provenientes da tradição oral.

Como já exposto anteriormente, fazer com que a diversidade linguística seja inserida em sala de aula, especialmente em um ambiente no qual as práticas inovadoras não são tão bem recebidas, requer uma metodologia diferenciada na qual o professor, através de um contato mais íntimo com sua turma e com a comunidade da qual ele pertence, ressignifique o ensino de Língua(gens).

A prática da inserção da diversidade linguística em sala de aula e a contextualização da gramática ao cotidiano do aluno não só é apoiada, como instruída pelos documentos oficiais para a Língua Portuguesa. Desse modo, o questionamento que nos surge é por que alguns professores ainda se apoiam em uma metodologia que perpetue a descrição e a prescrição. Seria apenas pelo não conhecimento dos documentos oficiais, pela falta de interesse dos docentes, ou há outro motivo do qual pouco se tem falado? Sendo assim, além da prática docente, se faz preciso analisar as condições às quais o professor é submetido a executar seu trabalho e como o estudo pautado na diversidade é recebido na instituição escolar, o que evidenciaremos no próximo capítulo.

CAPITULO III

3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DO AGIR DOCENTE

Neste capítulo, são relatadas as observações que serviram de análise do nosso objeto de estudo: a prática docente no ensino contextualizado da diversidade linguística no Ensino Médio. Para tanto, contamos com a colaboração de duas professoras do sistema público de ensino do Estado da Paraíba que disponibilizaram suas aulas para que fossem observadas. Para manter a discrição no que diz respeito à identidade das professoras no desenvolvimento dos relatos, optamos por tratá-las como professoras “experiente”² e “dinâmica”³. Tais adjetivos figuram como categorias de organização do texto de análise dos dados adquiridos a partir da observação do desempenho profissional das docentes.

As turmas observadas compunham o segundo e primeiro anos do Ensino Médio da Educação Básica, mas não serão identificadas quanto ao grau ao longo desta pesquisa, uma vez que o que se objetivou não foi saber em qual das turmas acontecia o ensino contextualizado da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa, mas analisar se este era realizado no fazer docente das colaboradoras, independentemente da série e horário. Assim sendo, as turmas da professora **experiente** serão nomeadas de turmas “A”, “B” e “C”; consequentemente, as turmas da professora **dinâmica** são descritas como “D” e “E”.

No relato também foram acrescentadas impressões e reflexões a respeito da prática docente, ressaltando tanto os aspectos positivos como aquilo que, visto de “fora”, poderia ser melhorado ou realizado de maneira diferente.

Ainda é necessário lembrar que, apesar de o objeto de estudo deste trabalho ser a prática docente, não se tem o intuito de desmerecer o trabalho construído pelas professoras colaboradoras, uma vez que entendemos que a prática docente é construída e reconstruída atendendo as necessidades dos alunos sob diferentes condições de aplicação, haja vista que o fator social, econômico, cultural e todas outras influências sofridas pela escola interferem no fazer do professor. Deste modo, apresentamos aqui a visão de alguém que não participa diariamente das atividades da instituição e de todo o contexto de aplicação das aulas. O que se

² O adjetivo “experiente” foi escolhido, pois notou-se tanto na postura quanto na metodologia da professora um domínio de turma e de conteúdo a serem ministrados, o que demonstrou ao pesquisador que a professora possuía acentuada experiência.

³ O adjetivo “dinâmica” se pauta na observação de uma postura descontraída, de maneira a estabelecer uma aproximação maior entre os discentes e a professora, facilitando assim a ministração das aulas.

busca, então, é refletir sobre como o ensino da diversidade linguística se configura (ou não), independentemente das condições nas quais as aulas são ministradas, oferecendo reflexões que podem ser úteis para o âmbito da formação de professores.

Ressalta-se, segundo Bortoni-Ricardo (2018, p. 32), que a pesquisa em foco “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. As reflexões postas no estudo visam “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42). Nesse caso, procuramos observar como a prática docente se constrói no ambiente de sala de aula, em meio às situações nas quais a diversidade linguística esteja presente. Para isso, analisamos as relações de diálogo entre aluno e aluno, e professora e aluno(s), considerando se nelas há marcas da diversidade linguística, se os agentes envolvidos percebem essas marcas e como se comportam diante delas.

Determinamos ser suficiente para esta pesquisa o total de 3 encontros para observação das aulas de cada uma das professoras, haja vista que cada um dos encontros possuía 2 aulas em cada turma (das que foram cedidas pelas professoras), totalizando, assim, aproximadamente 30 aulas. Dessa forma, 5 turmas foram estudadas, o que consideramos um número suficiente para obtermos as informações necessárias para a estruturação da pesquisa.

Ressaltamos, por fim, que como forma de registro das informações que compõem o texto deste capítulo, foram utilizados diários de pesquisa, instrumentos de coleta de dados que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47),

[...] contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonações e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível. Além das sequências descritivas, constam também dos diários, as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando.

Vale salientar ainda que realizamos a descrição dos encontros paralelamente às análises a respeito da prática docente e de proposições de como as professoras poderiam ter agido diante dos eventos surgidos, assim como reflexões a respeito de atitudes consideradas assertivas. Dessa forma, destacamos inicialmente os encontros observados nas turmas da professora **experiente** e, em seguida, da professora **dinâmica**.

3.1 PROFESSORA EXPERIENTE

No **primeiro dia** de observação, todas as aulas foram completas, nas três turmas. No momento em que o pesquisador entrou para iniciar a observação, a professora já se encontrava explicando qual a atividade do livro didático deveria ser feita. Ela aproveitou para apresentar o pesquisador à turma, e explicou que as aulas seriam observadas por algum tempo.

A primeira impressão que se obteve da turma “A” foi que era um pouco agitada. Os alunos se colocaram em grupos para a realização do exercício enquanto a professora fazia a contagem dos vistos. Este procedimento ocorreu durante toda a primeira aula. Em alguns momentos da aula, foi preciso que a professora chamasse a atenção de alguns dos alunos para que houvesse silêncio. Em geral, obedeciam quando recebiam alguma advertência. Em relação ao contato linguístico entre os alunos e a professora, observaram-se frases como: “É quantos vistos, heim professora?”, “Achei um trem aqui. O que é isso?”. E apesar de ser perceptível o uso da linguagem coloquial dos alunos, não houve interferência ou correção da professora em relação a algum possível desvio da norma padrão.

Enquanto a professora realizava a contagem dos vistos, entregava uma atividade de avaliação feita na aula anterior, que tinha como conteúdo a variação linguística, o que demonstrou que, antes do início das observações os alunos já haviam estudado a respeito da diversidade linguística. Adiante, a professora realizou a correção do exercício que foi designado aos alunos. O exercício era sobre a análise do gênero “Anúncio publicitário”, que foi sinalizado pela professora que seria o gênero estudado no terceiro bimestre e que os alunos realizariam uma produção ao fim do bimestre. No exercício não continha nenhum aspecto de análise da diversidade linguística. Observou-se também a variação na fala da professora, que oscilava entre o formal, durante a explicação do conteúdo e correção do exercício, e informal, marcada por aspectos da regionalidade em momentos de fala mais descontraída com os alunos. Isso demonstra que mesmo inconscientemente, a professora adaptou sua linguagem no ambiente da sala de aula a duas situações sociocomunicativas diferentes.

Na turma “B”, que possui um número menor de alunos que a turma anterior, a aula foi iniciada com a montagem do *datashow*, para dar prosseguimento e finalização da explicação sobre os conteúdos Realismo e Naturalismo. A professora demonstrou grande domínio do assunto, o que envolveu a turma. Percebeu-se a utilização de termos mais formais, o que não interferiu na compreensão dos alunos, pois nenhum mostrou ter dificuldade de entender. Nesse primeiro momento, não houve muita interação verbal entre os alunos, ou entre a professora e os alunos, exceto a explicação do conteúdo. Ao fim da explicação, a professora

informou que a turma deveria se dividir em grupo para organizarem a apresentação de um seminário que abrangeria os aspectos relacionados às escolas literárias estudadas. Foi informado que a avaliação da apresentação seria pautada na oralidade e cada aluno receberia uma nota individual.

Em seguida, a turma foi liberada para o intervalo. Após o intervalo, a turma estava mais agitada do que na primeira aula. A professora buscou os livros para que os alunos realizassem uma atividade que seria sobre 2 trechos de duas obras de Machado de Assis: “Dom Casmuro” e “Memórias póstumas de Brás Cubas”. A turma não conhecia nenhum dos livros, mas a explicação que a professora deu sobre o enredo do primeiro livro envolveu a turma. Quando a professora falou sobre a morte de Escobar uma das alunas disse: “Aquele momento que a gente quer ler o livro e a professora dá *spoiler*”. A professora por sua vez respondeu: “Dei não; isso é o de menos”. Nota-se que o termo *spoiler* é mais comum em redes sociais, ou na linguagem dos jovens, ao ser associado a informações que são dadas a respeito de alguma série ou filme por alguém que conhece a história ou assistiu um episódio para alguém que ainda não tinha visto. É um termo novo em nosso cotidiano e que é frequentemente utilizado pelos mais jovens. A professora não demonstrou dificuldade de entender o termo, de modo a captar automaticamente o que a aluna quis dizer.

Em outro momento, houve uma reflexão sobre o termo “alcoviteira” na leitura do trecho de “Memórias póstumas de Brás Cubas”, ao confirmar a explicação da aluna para o termo, a professora continuou dizendo que até hoje se utiliza esse termo, outro aspecto da variação linguística diacrônica. Nesse momento, embora tenha ficado evidente a presença da temática da variação linguística, não houve aprofundamento a respeito do tema. A aula seguiu adiante e, ao fim, foi dado o visto na atividade e passado um exercício para casa.

Na turma “C” foi ministrada apenas uma aula, pois a turma tinha um horário vago e a professora adiantou sua aula solicitando que os alunos fizessem um resumo. A turma em questão é a que tem menos alunos, entretanto, a mais agitada. Logo no início da aula, uma aluna, em um momento de não monitoramento da fala, utilizou o termo “Só veve” no lugar de “Só vive”. Neste momento, um dos colegas disse: “Qual o significado de ‘só veve?’”, chamando a atenção para o “erro” da colega; ao passo que outro respondeu: “Não sei, pergunte a professora”. A professora não estava na sala nesse momento. Quando a professora voltou, um dos alunos a questionou se existia o termo “só veve”. A professora falou: “Olha o preconceito. A prova que existe é que você tá dizendo”. Nesse momento percebeu-se a ação da professora enquanto mediadora da desconstrução do preconceito linguístico. Ainda assim, o termo continuou sendo motivo de chacota durante a aula, de maneira que alguns dos alunos

se propuseram a conjugar a forma verbal “veve”. Mais uma vez, a professora interferiu dizendo: “Estão craques na conjugação verbal.”. E o aluno responde: “Vou passar no ENEM, professora”. Depois disso não houve mais interferências da professora em relação ao ocorrido.

Percebe-se aqui que a professora age na tentativa de desconstruir o preconceito linguístico, mas perde a oportunidade de adentrar à temática da diversidade linguística, explicando as diferenças entre linguagem coloquial e norma culta. Entende-se que não era o conteúdo da aula, mas seria uma oportunidade de fazer os alunos refletirem a respeito das variantes da língua.

Dando prosseguimento à aula, foram introduzidos os assuntos Realismo e Naturalismo e, a partir desse ponto, a turma prestou mais atenção. Ao longo da explicação, alguns alunos citaram exemplos de livros que já tinham lido, dentre eles “O senhor dos anéis” e algumas das teorias de Karl Marx, o que demonstrou certo interesse de alguns dos alunos pela leitura. Em determinado momento da aula, a professora disse: “Tu não fizestes a atividade”. O aluno indaga “fizestes?” e a professora responde: “Sim!”. Outro aluno intervém: “Fizestes está certo”. Então, a professora não falou mais. Dessa situação, percebe-se o estranhamento do aluno com a forma verbal “tu fizestes”, uma vez que pela variante regional, a oralidade apresenta com muito mais frequência a forma “tu fizesse”. Essa seria outra oportunidade de reflexão a respeito da variação linguística, mas que não foi aproveitada pela professora. Dando continuidade a aula, citando algumas características do contexto histórico das escolas literárias estudadas, foi falado sobre desigualdade e diferenças sociais, mostrando uma interdisciplinaridade da Língua Portuguesa com outras disciplinas. A aula, então, foi finalizada.

No **segundo dia de observação** foram analisadas apenas as turmas “A” e “C”. A turma “B” teve suas aulas adiantadas e por isso não houve observação. O conteúdo estudado durante as duas aulas da turma “A” foi o gênero textual “anúncio publicitário”. A professora trouxe um slide que explicava o gênero, suas principais características e apresentava alguns exemplos a serem analisados. Durante as considerações iniciais sobre o conteúdo, umas das alunas questionou o que viria a ser o termo “lexical”. A professora explicou: “A questão do vocabulário, das palavras que usamos”. Então, a aluna novamente pergunta: “Tem que ser palavra difícil?”, então a professora responde: “Não tem que ser palavras difíceis; até porque o gênero tem que ter clareza”, explicando que o uso de um vocabulário rebuscado poderia comprometer a escrita e o entendimento do gênero em estudo. Aqui percebemos que quando os alunos são expostos a ideia de “vocabulário” ou “itens lexicais” associam à utilização de

palavras “difíceis”, o que seria um vocabulário rebuscado com palavras não pertencentes à sua linguagem.

A comparação de um vocabulário vasto com muitos itens lexicais e palavras difíceis revela, na construção do conhecimento dos alunos a respeito da Língua Portuguesa, uma falsa ideia de que quando escrevemos, precisamos automaticamente utilizar palavras rebuscadas. Isso é reflexo também de um ensino de Língua Portuguesa que privilegia a formalidade, especialmente na escrita. O papel da professora enquanto mediadora nesse questionamento da aluna foi correto, porém ela poderia ir além fazendo seus alunos refletirem sobre esse aspecto da utilização da língua, enfatizando que o uso de um vocabulário vasto não está associado ao uso de palavras “difíceis” (formais ou rebuscadas), evidenciando que a linguagem utilizada pelos alunos pode ser (e é) tão vasta quanto uma linguagem formal.

A aula seguiu com a explicação das características do gênero textual e a análise de alguns anúncios publicitários. Dentre as características das linguagens, citou-se, entre outros pontos, figuras de linguagem, estrangeirismos e variedades linguísticas, sem haver exemplificações. Adiante a professora lembrou aos alunos sobre a adequação da linguagem ao interlocutor: “Se for um público mais jovem a gente utiliza a mesma linguagem que utiliza para um público mais velho?”, “Não”, responderam alguns alunos. “Não, a gente já viu que a linguagem varia”. Percebe-se que, outrora, já foi estudada com a turma a ideia de adequação linguística e os mesmos entendem a dinamicidade da linguagem.

Uma pequena observação sobre a prática foi que, por mais que a professora tenha explicado e analisado muito bem os exemplos que trouxe relacionados ao gênero textual estudado, a utilização do *datashow* nessa aula tornou-a menos dinâmica. Talvez a compreensão a respeito do anúncio publicitário se daria melhor se os alunos tivessem um contato mais próximo com os textos. A divisão da turma em grupos para que encontrassem em revistas o gênero a fim de identificar, cada grupo, uma das características apresentadas e expor para os colegas, poderia proporcionar um momento mais dinâmico, em que o aluno se colocaria na posição de construtor e não apenas de receptor de conhecimento. Nessa atividade, uma das características analisadas poderia ser a utilização da linguagem com ênfase na variação linguística. Entretanto, mesmo diante desta observação, a contextualização dos aspectos da diversidade linguística pode ser mais visível nesta aula.

Na turma “C”, a aula foi iniciada com a correção de um exercício passado na aula anterior que se destinava à análise textual de trechos de “Dom Casmuro” e “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. A professora leu para a turma os trechos em questão. Algumas

paradas estratégicas para a explicação do texto foram muito bem executadas pela professora, que conseguiu, com isso, instigar na turma a curiosidade e a discussão sobre o texto.

Em determinado momento a professora diz que uma personagem “vendeu a consciência por cinco contos”. O aluno, então, perguntou com espanto: “5 reais?”, associando o termo “conto” à variação informal (ou gíria) que é atribuída à palavra dinheiro (Ganhei 5 conto). A professora explicou: “Cinco contos de réis. Na época o dinheiro não era reais”. Apesar de a explicação da professora ser completamente adequada e de ela ter entendido que o aluno, associando o termo “conto” à gíria que é usada para se referir à palavra dinheiro, este momento renderia uma boa análise linguística da variação diacrônica e diafásica para explicar o motivo pelo qual o aluno entendeu que “cinco contos” seriam equivalentes a “cinco reais”.

A correção do exercício se estendeu até o momento do intervalo e, em seguida, a professora leu com a turma mais dois trechos de obras literárias (“O cortiço” e “O ateneu”) para que os alunos pudessem responder o exercício associado a eles. Novamente, a leitura é conduzida de maneira maestral pela professora, que consegue fazer com que os alunos se envolvam, reflitam e discutam sobre os textos lidos. A aula foi finalizada enquanto os alunos ainda respondiam as questões dos exercícios relacionados aos textos lidos, ficando para casa a finalização do mesmo.

No **terceiro dia** de observações, o professor pesquisador esteve presente em duas turmas da professora **experiente**. A aula da turma “A” foi iniciada com a correção de dois exercícios sobre anúncio publicitário. O exercício foi realizado em outra aula (em um dia que o pesquisador não estava presente) e seria corrigido na aula observada. Dentre os aspectos do texto publicitário, algumas questões do exercício privilegiavam a análise linguística do gênero, inclusive, dando margem para reflexões a respeito da diversidade linguística ao analisar a conformidade da linguagem empregada ao público destinado, fatores de formalidade ou informalidade, entre outros. Destaca-se aqui que a turma não tem dificuldade de reconhecer e diferenciar variadas formas de manifestação linguística, mas nota-se que a professora precisa adotar uma postura mais informal ao explicar o que se quer saber em determinadas questões.

Em um determinado momento, a professora faz o seguinte questionamento: “A língua empregada está de acordo com a variedade padrão?”. Os alunos entendem o que a professora perguntou, mas hesitam em responder. Então, a professora questiona novamente: “Tem gírias aí?”. E, agora sim, os alunos interagem afirmando que sim e que a linguagem empregada é informal. Esse momento, especificamente, demonstra o quão a aproximação da linguagem à variante predominante dos alunos possibilita a interação, uma vez que eles demonstram certo

receio quando se deparam com um enunciado mais formal. Percebe-se, então, que a *performance* do professor ao associar os elementos linguísticos mais formais à linguagem mais comum aos alunos obtêm deles maior participação e resposta. Dando continuidade à aula, foi sugerido mais um exercício de fixação do gênero e os alunos seguiram até o fim da aula realizando esta atividade.

Na turma “C”, o conteúdo tratado se referia ao texto dissertativo-argumentativo, dando ênfase ao gênero textual redação. Objetivando um estudo voltado à redação do ENEM, foi feita a correção de um exercício respondido na aula anterior e que contemplava os aspectos estruturais do texto. A professora, após a correção e distribuição de vistos, entregou à turma um novo exercício que consistia na análise de mais um texto dissertativo-argumentativo. Em determinado momento, uma aluna percebeu que a linguagem do texto apresentava algumas marcas de personalidade, o que não se espera de uma redação do ENEM; com isso afirmou: “Esse texto está mais pessoal”. Ao passo que a professora concordou: “Sim, ela usou aspectos mais pessoais”. Nesse momento, a aluna questiona: “Isso perde ponto, né?”. “Se for um texto dissertativo-argumentativo, isso interfere”, respondeu a professora. Então, surge o questionamento: “Tem como deixar impessoal?”, e a professora responde: “Sim, é só adaptar a linguagem”.

Nesse momento, percebe-se que a aluna com a qual foi estabelecida a explicação, entendeu o que a professora quis dizer: que há mecanismos linguísticos que podem deixar o texto impessoal. Entretanto, imaginando que essa dúvida pudesse ser a mesma de outros alunos, seria interessante que a professora, neste momento, apresentasse um exemplo de como adaptar a linguagem, ou a parte do texto, com a marca da personalidade, de modo que os alunos entendessem como acontece essa adaptação, ou seja, como através da observação, reflexão o texto pudesse ser escrito de maneira impessoal. Seria um momento em que os alunos poderiam entender, na prática, questões como concordância verbal e nominal, tempo verbal, dentre outros aspectos “gramaticais” que por ventura outrora só teriam sido vistos de maneira isolada. A aula seguiu com a turma respondendo o exercício e com a correção dele antes do término. Não houve acompanhamento da turma C neste dia, pois os alunos estavam em aula vaga e a professora passou um exercício para “adiantar aula”.

3.2 PROFESSORA DINÂMICA

No **primeiro dia** de observações com a professora **dinâmica**, o pesquisador esteve com ambas as turmas em horário completo. A aula com a turma “D” foi iniciada com uma

motivação: a professora pediu que todos os alunos saíssem da sala e depois entrassem novamente. No quadro estava escrito: “Ninguém é uma ilha”, gerando bastante curiosidade nos alunos. A professora explicou que pediu que os alunos saíssem e depois entrassem novamente, pois sentiu que a turma estava com o pensamento do lado de fora, e queria trazê-los para a aula.

O período literário do Barroco foi o conteúdo estudado na aula, que começou com a análise de uma imagem no livro didático. Como estratégia de participação dos alunos, foram negociados pontos: quem participasse de maneira efetiva receberia pontos pela participação. E mesmo apesar da estratégia utilizada, maior parte da turma se envolveu na aula, pela capacidade de explicação da professora, além de sua capacidade de retomar as “rédeas”, quando o assunto se desvinculava daquilo que estava sendo estudado. Os alunos, juntamente com a professora, fizeram uma análise comparativa de duas imagens relacionadas ao Barroco ao longo do desenvolvimento da aula.

Em determinado momento da aula, a professora perguntou: “Quem é a Terra de Santa Cruz?”. Um aluno respondeu: “É nós.”. “Exatamente, é nós na fita.”, responde a professora. Nota-se aqui que a utilização de gírias pelos alunos é algo que não incomoda a professora; pelo contrário, ela aceita os registros de variação dos alunos, inclusive, fazendo uso deles para aproximá-los à aula e aos conteúdos. Percebeu-se também, pelas leituras que foram feitas por parte dos alunos ao longo das aulas, que quando havia dificuldade em ler certa palavra, a professora entrava em ação, ajudando o aluno na leitura da palavra e apresentando seu significado, revelando a sua percepção em relação à hesitação do aluno perante determinada palavra, que podia acontecer pelo não reconhecimento do significado.

No início da segunda aula, a professora continuou com a análise das imagens e retornou à frase da motivação inicial, explicando-a e relacionando-a ao seu escritor que fazia parte do período literário do Barroco: John Dorne. A professora refletiu através do enunciado “Ninguém é uma ilha” sobre a vida em sociedade e as múltiplas relações que se estabelecem entre as pessoas e que ninguém pode ser sozinho. Esta poderia ser a oportunidade para introduzir na aula, mesmo que fosse uma aula de literatura, reflexões sobre os aspectos da diversidade, fazendo com que os alunos refletissem, além das relações sociais que são estabelecidas entre as pessoas, as relações que se estabelecem a partir da sua própria linguagem.

Adiante foram retomadas, ainda como uma das características da escola literária, algumas figuras de linguagem como a metáfora ou prosopopeia e percebeu-se que os alunos em geral, tentaram explicar o que entendem por figura de linguagem, mas tiveram mais êxito

com suas exemplificações. Em geral, nesta aula, não foram observados casos mais particulares de manifestação da diversidade linguística ou que chamassem a atenção para problematização do fenômeno.

Com a turma “E” não houve a motivação inicial, porém o conteúdo estudado foi o mesmo, referente ao Barroco. Outra estratégia foi abordada com essa turma: o trabalho de fichamento. Enquanto liam as principais características da escola, a professora pedia que os alunos anotassem as mais importantes em seu caderno.

Entre as principais características desse período, foram retomadas as figuras de linguagem “antítese” e “paradoxo” e novamente os alunos quando questionados tiveram dificuldades de elaborar um conceito. Vale salientar que em nenhum dos casos a professora deixou de explicar o que seriam as figuras de linguagem e, além disso, tentou auxiliar a turma para que relembassem os significados de cada uma delas. O que gerou curiosidade em ambos os casos é que os alunos exemplificam de maneira adequada as figuras de linguagem, mas a conceituação se torna um pouco dificultosa.

Refletindo sobre isso, percebemos a facilidade do aluno em aliar conceitos à prática, através dos exemplos dados sem necessariamente ter que explicar com todas as palavras o significado de determinado termo. Isso reflete também outro problema que pode ser reflexo de um ensino que priorize a gramática, pois o fato de os alunos lembrarem-se dos exemplos e não os conceitos demonstra que eles podem ter decorado os exemplos sem que tenham entendido o real sentido de cada figura de linguagem. Imaginemos como a adoção de uma prática que relacionasse o assunto das figuras de linguagem ao cotidiano dos alunos poderia auxiliar no entendimento do conceito da figura de linguagem e não apenas na memorização de determinados exemplos.

Em determinado momento, uma aluna foi convidada por outros colegas de outra turma a sair da sala para o ensaio de um projeto. A professora permitiu a saída. Outro colega fala após a saída: “Ela achava a aula chata”. A professora questiona: “A aula é chata?”. “Ah, às vezes, professora. É português, né?”. Por fim a professora encerra: “Tudo bem, às vezes você pode achar a aula chata”. Com esse diálogo, percebe-se como está socialmente incutida nos alunos a ideia de que estudar a sua própria língua pode ser chato. Não quer dizer que a prática desta professora seja incorreta ou insuficiente, mas isso é reflexo de uma visão que se construiu sobre as aulas de Língua Portuguesa em geral; talvez um reflexo de um ensino que se objetivou em regras e em gramática que, de alguma maneira, marcou negativamente a visão dos alunos sobre o que é estudar português.

Adiante, após a leitura de um texto Barroco, realizada por uma aluna, a professora disse: “Apesar de ser uma linguagem bem formal e apresentar palavras que são de outra época, sua leitura foi muito boa”. Percebe-se, então que a professora entende a variação diacrônica e que palavras escritas em outra época podem se tornar de difícil compreensão, não só para os alunos, mas para qualquer falante da Língua Portuguesa. Essa foi a intenção da professora. Mas, uma pessoa que não tenha esse conhecimento poderia deduzir que a professora insinuou que a aluna teria dificuldades na leitura de palavras de outra época ou de uma linguagem mais formal. Este seria um momento em que a explicação da variação linguística poderia se fazer presente de maneira mais minuciosa, expondo, inclusive, a variação diacrônica, exemplificando através do próprio texto lido. Ao fim da aula, a professora orientou alguns alunos para a reescrita de um texto produzido em outro momento no qual o pesquisador não estava presente.

No **segundo** dia, também foram observadas ambas as turmas. Na turma “D”, ao entrar em sala, a professora já explicava os conceitos de morfemas e grafemas, o que apesar de ser um conteúdo bastante complicado, a professora demonstrava bastante domínio. Para isso, estava sendo realizada a correção de um exercício do livro realizado em outra aula. O exercício consistia na análise de morfemas e grafemas em uma tirinha, o que possibilitou à professora retomar as ideias de linguagem verbal e não verbal. Percebeu-se que a tirinha é um gênero textual bastante útil quando se tem a necessidade de contextualizar a gramática, uma vez que, através dos diálogos, é possível aproximar o texto verbal à fala, tornando o conteúdo mais próximo aos alunos; sem falar do caráter lúdico e humorístico do gênero que torna a análise mais leve e descontraída.

Em determinado momento da aula, a professora diz: “Mas ele é doidão”. Um aluno fala para o outro: “Doidão. Olha o que a professora falou”. A professora não ouviu, mas este momento gera a seguinte reflexão: o fato de a professora utilizar marcas de informalidade chama atenção e gera estranhamento aos alunos. Na correção dos exercícios, percebeu-se que alguns alunos sabiam as respostas e mostraram assimilar o conteúdo, mas as respostas dadas à professora naquela situação comunicativa não era suficiente.

Nas palavras da professora: “Sejam bem... é... bem formais na definição de conceitos. Aprendam a adaptar os conhecimentos que vocês têm aqui à sua fala, pois na redação do ENEM vocês serão cobrados por isso, mas o jeito que você falou está certo”. Percebe-se a tentativa da professora de ressaltar a importância da adequação linguística e de mostrar aos alunos a necessidade de adaptar seus textos às situações sociocomunicativas. Embora seja sabido que a escrita de uma redação do ENEM não é a única situação na qual os alunos serão

“cobrados” a adaptar sua linguagem, pois diariamente estão expostos a diferentes situações comunicativas. A aula continuou tranquila e fluida de modo que o exercício foi resolvido até o fim da aula.

Na turma “E” também foi tratado o assunto de morfemas e grafemas. Inicialmente, a turma estava bastante agitada e a professora demorou um pouco até obter a atenção de todos. Em alguns momentos, sobretudo na explicação do conteúdo, a professora foi interrompida algumas vezes pela agitação, gerando nela certo desconforto, causado pela quebra do raciocínio. Novamente, a professora chama a atenção da turma e retoma a explicação de maneira bem eficiente, apesar das interrupções.

Em determinado momento um aluno diz: “Mas a professora disse que se a gente fala ‘Oxe’ está certo”. A professora, neste momento relembra a ideia de variação linguística regional, dizendo que assim como em outros estados há uma marca oral de exclamação, aqui no Nordeste o “Oxe” também é utilizado e que isto não se configura um erro. Aproveitando o ensejo, a professora brilhantemente escreve a palavra “desembestado” no quadro, e explica que esta é uma palavra informal que surgiu com base nas necessidades dos falantes para atribuir uma característica a alguma pessoa. Isso chamou atenção da turma, uma vez que estavam diante de uma palavra do seu contexto sociocomunicativo. Com isso, a professora, conseguiu fazer com que os alunos, a partir do radical “besta”, entendessem os morfemas e grafemas relacionados à palavra para a formação do item lexical “desembestado”. Esse foi um momento em que se pode observar a língua viva em contato com a gramática, trabalhando de forma conjunta para o ensino da língua e que essa análise linguística não é só possível, mas necessária, uma vez que os alunos se tornam mais receptivos ao se confrontarem com expressões e itens lexicais que fazem parte do seu cotidiano. A aula seguiu com a resolução do exercício do livro (o mesmo passado à turma anterior), assim como sua correção.

Um problema frequente, observado ao longo das nossas observações, foi quanto à organização de horário da escola. Em boa parte dos dias, e com ambas as professoras, houve “aulas adiantadas” por motivo de faltas de outros professores. Além disso, o último dia de observações com a professora ficou inviável de acontecer, tanto por questões pessoais da própria professora, que precisou se ausentar alguns dias, quanto por questões de organização do calendário escolar. Desse modo, não conseguimos realizar o terceiro dia de observação, o que não afetou a análise de dados obtidos com a professora, mas poderia render alguns acréscimos à investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é essencialmente diverso. Ao nascer está imerso em vários fatores que o compõem múltiplo e, cada vez mais, ao se inserir na sociedade, se dá conta dessa multiplicidade e diversidade.

A linguagem, um dos fatores mais importantes na vida do ser humano, está intrinsecamente ligada à diversidade. Dentro de um país no qual a língua oficial é a portuguesa, é possível perceber nitidamente as diferenças entre a linguagem de um estado para o outro. E muito além disso, dentro de uma cidade, por exemplo, fica clara a presença da diversidade no linguajar de pessoas mais ou menos escolarizadas, pertencentes a áreas urbanas ou rurais, de idade ou classes sociais diferentes. A linguagem é uma prática social tão importante que pode, inclusive, ser utilizada como instrumento de poder ou marginalização.

Pensando na diversidade enquanto ontológica ao ser humano, não se pode afastá-la do processo educacional. E apesar de frequentemente depararmos com práticas que andam em um caminho contrário, é preciso propagar a necessidade de se estabelecer novas metodologias. O tempo passa, a sociedade muda e não é justo oferecer aos alunos metodologias ultrapassadas que já não são mais suficientes às demandas que o mundo atual os exige.

Neste trabalho, foi possível confirmar que os documentos oficiais que orientam o fazer docente no Ensino Médio, defendem a ideia de um ensino de Língua Portuguesa pautado na contextualização da diversidade linguística tanto quanto pesquisadores e estudiosos relevantes à área.

Refletiu-se também sobre o papel da escola na defesa e propagação da diversidade, chegando à conclusão de que ainda é necessário percorrer um caminho longo para que, de fato, a diversidade, não só linguística, mas de modo geral, esteja em primeiro plano no meio educacional. É um caminho longo, porém possível, que passa não só pela disciplina de Língua Portuguesa, mas em toda a organização escolar, de modo que os sujeitos que compõem a escola caminhem juntos, valorizando e defendendo a perspectiva da unidade.

Uma questão a ser levantada, ainda, é como a organização escolar interfere no ensino-aprendizagem dentro das escolas. Criou-se uma cultura de “adiantar aula” na falta de algum professor. Pensando em nível de Projeto Político Pedagógico, talvez uma alternativa viável fosse proporcionar aos alunos atividades pedagógicas atrativas que pudessem substituir o tempo vago, de maneira que os discentes não sentissem necessidade de ir embora da escola numa situação de falta de professores.

Sendo assim, a partir da realização da pesquisa exploratória supracitada, foi observado que as hipóteses levantadas para o estudo se confirmaram parcialmente, uma vez que: i) percebeu-se que quando as professoras observadas realizavam um trabalho que valorizasse a diversidade linguística nas aulas, tal metodologia era bem aceita pelos alunos e os mesmos não apresentavam dificuldade em reconhecer que a Língua Portuguesa pode ser entendida como fruto da variação; ii) entretanto, na prática, os alunos ainda demarcaram nitidamente a diferença entre a linguagem da norma culta e variedades linguísticas, ressaltando como muito mais valorosa aquela em detrimento desta.

Além disso, percebemos que: i) Embora as professoras contextualizassem parcialmente a variedade linguística aos conteúdos de Língua Portuguesa, a variação era mais percebida pelos alunos como um conteúdo isolado; ii) Por parte das professoras não houve correções, uma vez que demonstravam o conhecimento necessário para respeitar e valorizar as diferentes variedades linguísticas, incluindo as provenientes da oralidade. Já com os alunos, embora fizessem uso de uma linguagem oral informal, quando percebiam desvios da norma culta por parte dos colegas, se colocavam em posição de julgamento de um para com os outros; iii) Havia, sim, interferências contra o preconceito linguístico, entretanto não havia um aprofundamento da temática. As interferências atuavam mais no papel de chamar a atenção do que trazer justificativas científicas para a contestação do preconceito linguístico; iv) Na maioria das aulas era notável na fala das professoras explicações e comentários que privilegiassem a diversidade linguística; v) E Isso ficou nítido na fala dos alunos, o que reflete uma educação pautada no ensino tradicional, que acompanhou os alunos por muitos anos do Ensino Básico.

Ao longo dos encontros, nos quais pudemos observar a atuação das duas professoras da rede pública do estado da Paraíba em turmas do Ensino Médio Regular, da cidade de Campina Grande, obtivemos algumas respostas frente ao trabalho pautado na contextualização da diversidade linguística nas aulas de língua portuguesa. Primeiramente, percebeu-se que o ensino não mais se pauta em um modelo engessado da língua. A metodologia das professoras não se baseia no ensino da gramática descontextualizada e com predomínio de regras que muito se afastam do cotidiano do aluno. Ambas tentam se aproximar e incorporar a realidade dos alunos à sala de aula. Nessa perspectiva, podemos entender que as professoras seguem um caminho condizente com o que apontamos como relevante em nossa pesquisa. Vemos ainda que ambas valorizam e abrem espaço para a análise dos fenômenos linguísticos nos quais predominam o fenômeno da variação, embora a contextualização da diversidade nas aulas não seja o foco. A diversidade linguística, nesse caso, ora é apresentada como um dos conteúdos

da Língua Portuguesa, ora em exemplificações sobre a variação linguística, ou ainda quando se faz necessário intervir em situações de propagação do preconceito linguístico, Porém, não é colocada em primeiro plano, de maneira que sua contextualização com os conteúdos de Língua Portuguesa realizada.

Em segundo lugar, ao observar os alunos, ao serem colocados em situação de contato com a diversidade linguística em sala de aula, percebemos que eles ainda não possuem consciência suficiente dessa diversidade, o que acaba, em alguns momentos, propiciando a propagação do preconceito linguístico entre eles próprios. Falta, na maioria, o entendimento de que os diversos aspectos linguísticos propagados no meio social e em diversas situações de uso são tão importantes e ricos quanto os que são pautados pela gramática.

As professoras se mostraram em uma direção adequada, mas percebeu-se que por conta de uma tradição de ensino que se arrasta desde o início da formação dos alunos, há uma carga negativa atribuída à disciplina Língua Portuguesa, evidenciando que a corrente contrária ainda é muito mais forte. Estando enraizada não só em muitas metodologias, como nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (muitas vezes nem conhecidos pelo corpo docente e discente), mas, principalmente na sociedade, o que nos revela que a língua materna, apesar de diversa, ainda traz consigo preconceitos linguísticos que sugerem um padrão de língua formal. Nesse sentido, vemos que o problema é, em grande parte, cultural. Uma cultura que foi moldada à base de um ensino excludente, preconceituoso e resistente na memória coletiva de nossa sociedade.

Ao analisar a metodologia das duas professoras colaboradoras, percebemos que apesar de ser defendida e ensinada a diversidade linguística em sala de aula, esta ainda é apresentada de maneira tímida e com pouca contextualização aos conteúdos estudados pelos alunos. Entretanto, não é um problema fruto apenas da prática das professoras colaboradoras, é reflexo da concepção incutida aos alunos de que a Língua Portuguesa pode ser certa ou errada, reafirmando processos excludentes e preconceituosos dentro da escola. Estes são lançados para a sociedade e trazidos novamente para a escola através dos discentes, gerando um círculo que se propaga e se arrasta por anos no processo educacional brasileiro.

Por fim, destacamos o fato de que as professoras entendem, respeitam e tentam incutir nos alunos a ideia da diversidade linguística, mesmo que para alguns alunos ainda haja a visão limitada do que é o aprendizado de Língua Portuguesa. Entretanto, as metodologias utilizadas ainda não trazem a diversidade linguística contextualizada ao ensino de Língua Portuguesa de maneira a mudar o pensamento e a visão que se firmou a respeito da disciplina. Talvez não seja necessário apenas debater sobre o respeito à diversidade linguística, como também

colocá-la no centro de discussões que procurem analisar os processos culturais e sociais formadores da diversidade e que originam problemas como o preconceito linguístico. Deste modo, ao formar alunos conscientes de sua realidade social e cultural, estar-se-ia formando também sujeitos não preconceituosos que levariam para a sociedade um pensamento crítico e reflexivo a respeito do que a tradição propaga.

Precisamos, então, do desenvolvimento de pesquisas que busquem desmitificar essa visão acerca do ensino da Língua Portuguesa, contextualizando-a à diversidade linguística, de modo a auxiliar os profissionais comprometidos em estabelecer um ensino diferenciado e também embasar os novos profissionais recém-saídos da academia. Entende-se que tais pesquisas não são fáceis de serem desenvolvidas, pois para que fossem efetivadas de maneira satisfatória mexeriam com uma estrutura organizacional escolar já estabelecida e firmada há muito tempo, mas, apesar disso fica nítido, através da estruturação deste trabalho, a importância e a necessidade de estabelecê-las.

A educação tem sofrido bastante, especialmente no que diz respeito às políticas públicas atribuídas ao processo educacional e isso, além de influenciar no trabalho pedagógico, afeta os alunos e, conseqüentemente, a comunidade da qual fazem parte. Deste modo, reafirma-se a necessidade das pesquisas que visem aprimorar a prática docente, o ambiente escolar e o meio social dos discentes. Entretanto, pensar no docente como o único “salvador da pátria” é uma visão utópica, especialmente em tempos em que a sua voz tem sido cada vez mais silenciada. Sendo assim, além da constante ressignificação do fazer docente, se faz essencial e igualmente importantes políticas públicas comprometidas com a oferta de uma educação básica de qualidade.

Finalmente, evidenciamos que o trabalho de valorização e respeito à diversidade já é realizado na escola, o que demonstra uma ruptura com o ensino tradicional perpetuado na aula de língua materna. Entretanto, a metodologia aplicada ainda não concede aos estudantes uma problematização e mudança de atitude em relação ao pensamento preconceituoso e discriminatório que se instaurou a respeito da diversidade, sobretudo à linguística. Sendo assim, esperamos que o nosso estudo tenha proporcionado aos professores em formação inicial e continuada a reflexão a respeito da necessidade de criação de planos de ação docente que busquem modificar e ampliar a forma como a diversidade linguística tem sido discutida em sala de aula, de modo que estas discussões perpassem o espaço físico escolar e dialoguem diretamente com a sociedade através da formação de alunos e cidadãos conscientes de seus atos de linguagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: tirando ‘o pó das ideias simples’. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Dicionário Crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

_____. **Nós cheguem na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

BRASIL, Ministério da educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (Ensino Médio). Brasília, 2000.

_____, Ministério da educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

_____, Ministério da educação. **Secretaria da Educação Básica**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2004.

_____, Lei n. 9.394/1996 - Lei n. 4.024/1961. **LDB**: Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2017.

CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: Martelotta, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 141-157.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. *In*: Martelotta, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013 p. 113-127.

MARTELOTTA, Mário Antônio Eduardo; COSTA, Marcos Antônio; CUNHA, Angélica Furtado da. Linguística. *In*: Martelotta, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 15-29.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In*: Martelotta, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 127-139.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de: Marcos Bagno; Maria Aparecida Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade cultural no contexto escolar**. Universidade Estadual da Paraíba, 2014. (Monografia de especialização)

PARAÍBA, Governo do Estado da Paraíba. **Secretaria de Estado da Educação e Cultura**. Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. João Pessoa, 2008.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas**. João Pessoa: UFPB, 2011. (Tese de doutorado).

_____. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do GELNE** (UFC), v.18 p. 166-193, 2016.

_____. Por uma linguística da prática. *In*: Cleber Ataíde (Org.). **Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas linguísticas e literatura**. São Paulo: Blucher, v 1, p. 69-89, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-104.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.