

1 – INICIANDO O DIÁLOGO

Saber o que o outro faz; procurar entender suas razões, suas motivações; concordar ou discordar dele; e, principalmente, dizer o que se pensa de seu trabalho é um componente importante nesse grande diálogo que constitui a ciência. (BORGES NETO, 2004, p. 82).

1.1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, muito se tem discutido acerca do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, seja por estudiosos da linguagem, professores de Língua Portuguesa ou educadores de modo geral, seja por órgãos responsáveis por políticas e orientações escolares.

Os estudiosos da linguagem que se debruçam a estudar o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa o fazem sob a perspectiva do campo dos estudos aplicados da linguagem. Esse campo, que veio se desenvolvendo desde a década de 50 do século XX, sendo definido de lá para cá de diversas formas, pode ser compreendido como “[...] a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 16). Ele abarca inúmeras investigações relacionadas a questões da língua em uso, quer envolva contextos educacionais ou não, como: ensino/aprendizagem de línguas; usos da tradução / interpretação; usos da lexicografia / terminologia e relações sociais / profissionais e linguagem (cf. ALMEIDA FILHO, 2007, p. 30). Hoje, vê-se ainda a ampliação desse quadro, incluindo-se as Novas Tecnologias da Informação e usos da linguagem e, no ensino/aprendizagem de línguas, investigações relacionadas às situações de bilinguismo (cf. ANEXO A).

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa, sendo exposta nas situações em que é língua materna (LM), os estudos existentes hoje são diversos e tendem cada vez mais à ampliação, visto que as necessidades de modificação ou adaptação das práticas pedagógicas têm se tornado imperativas, o que pode também ser observado em

relação à educação, de maneira mais ampla, como é afirmado por Rodrigues e Santos (2010, p. 101):

O projeto moderno de escola, a forma como foi pensada e instituída, não se sustenta diante das atuais mudanças sociais, e é necessário analisar a incidência das transformações na sociedade quanto aos objetivos e às funções da escola e de seus sujeitos sociais.

As práticas inadequadas, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, perpassam pela adoção de defasadas concepções de língua / linguagem bem como do que seja ensinar e aprender língua, pela falta de preparo teórico-metodológico do corpo docente, pela carência de projetos de formação continuada de professores, dentre inúmeros outros fatores, que são agravados quando a referência é às instituições da Rede Pública de Ensino. Como resultado disso, as aulas de Português centram-se, apenas ou primordialmente, em uma das inúmeras habilidades que deveriam desenvolver ou ampliar nos educandos.

Essa habilidade que tem sido única e exclusivamente explorada ou prioritariamente explorada nas salas de aula de Língua Portuguesa refere-se ao ensino da gramática, prática que vem sendo criticada há muito tempo, como pode ser visto na voz de Perini (2001, p. 50-51):

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

Em relação a isso, tem-se a preocupação de diversos estudiosos, como, por exemplo, Irlandé Antunes, que dedica um de seus trabalhos para tratar do tema. Em *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (2007), a autora defende que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa extrapole o estudo da gramática, bem como de nomenclaturas e classificações. Para ela, tem-se que ir, como o título de sua obra já aponta, muito além da gramática, para que sejam alcançados os discursos passados e presentes que são tecidos por meio da língua portuguesa.

Essa defesa de Antunes já é antiga conhecida desde *Aula de português – encontro & interação*, obra datada de 2003, na qual a autora sustenta que as aulas de Português não deveriam ser aulas resumidas ao estudo da gramática, a partir de palavras e frases descontextualizadas. Antunes (2003, p. 111) expõe que “As aulas de Português seriam aulas

de *falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa*”, e complementa que “[...] a fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de textos; se não, não é linguagem”.

Assim, visualiza-se o panorama de equívocos nos quais tem se pautado o ensino de Língua Portuguesa, sendo que, dentro desse contexto de ensino/aprendizagem centrado no estudo da gramática e em palavras e frases descontextualizadas, algo de grande importância referente a essa língua é esquecido: a diversidade linguístico-cultural, visto que se a língua é estudada apenas do ponto de vista gramatical, estrutural, sua dimensão cultural e diversa é, obviamente, posta de lado. Isso se revela como uma grande contradição, pois as aulas de Português deveriam desenvolver competências para que os alunos viessem a ser produtores e receptores competentes e críticos dos diversos textos e discursos que circulam socialmente, mas, diferentemente disso, esses alunos têm os seus próprios discursos apagados em sala de aula.

Ao se referir à questão da norma linguística no ensino/aprendizagem de francês como LM, Gagné (2002) ressalta que as atividades ocorrem segundo duas orientações, a *pedagogia prescritiva centrada no código* e a *pedagogia centrada no uso do código*. A primeira orientação assenta-se em uma perspectiva normativa e frequentemente purista, e a segunda orientação tem como inspiração perspectivas sociolinguistas e funcionais acerca da língua e da linguagem, considerando que as variedades linguísticas são aceitáveis em função das diversas circunstâncias e situações de comunicação.

No Brasil, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de português como língua materna (PLM), pode ser vista a primazia, em muitos contextos, de uma pedagogia prescritiva centrada no código, o que se revela extremamente prejudicial aos usuários de normas linguísticas de pouco prestígio social, pois as suas variantes passam longe do seu processo de ensino/aprendizagem, dando-lhes a impressão de que utilizam uma linguagem “deficiente”.

O adequado trabalho com as diversas variedades linguísticas no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil já vem sendo preconizado há certo tempo, o que pode ser visto nos documentos oficiais que orientam esse ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que defendem que um projeto educativo que se queira comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, sem que, para isso, sejam invalidados os saberes que já possuem, como pode ser visto a seguir:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso).

Nos PCN, a língua é tratada como

[...] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus **significados culturais** e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso).

Dessa forma, de acordo com as demandas socioeducacionais contemporâneas, que requerem, a cada dia, novas maneiras de se conduzir o processo de ensino/aprendizagem de língua, tem-se a busca por abordagens de ensino mais adequadas e que retirem do centro do ensino/aprendizagem a dimensão formal da língua (modos de ensinar bastante praticados a partir da década de 40 do século XX, com os métodos da gramática e tradução e o método áudio-lingual, e que ainda são muito utilizados até os dias de hoje), passando a ser o centro do processo os componentes discursivo e sociocultural presentes na língua.

Esse deslocamento da língua como forma à “língua-função”, que é marcada pela diversidade de usos, característica de situações sociocomunicativas e socioculturais distintas, ocasiona também mudanças no processo de ensino/aprendizagem: dos métodos pautados em concepções estruturalistas, passa-se a novas abordagens de ensinar.

Neste trabalho, a abordagem que lhe serve de fundamento é a Abordagem Intercultural (AI), defesa teórica de Mendes¹ como uma proposta alternativa para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Essa abordagem foi construída e implementada no contexto de ensino/aprendizagem de Português para hispanofalantes, mas, conforme a autora,

[...] não foi pensada para funcionar em um só contexto, isto subverteria a sua própria filosofia pedagógica. Ao contrário, o que a caracteriza, em primeiro lugar, é a sua abertura, flexibilidade, possibilidade de adaptação a diferentes situações de ensino/aprendizagem, de **línguas maternas** ou estrangeiras, ou

¹ Em 2004, a autora nomeia a abordagem de *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Em trabalhos posteriores (2008a, 2010, 2011), que são desdobramentos de sua Tese de Doutorado, datada de 2004, a autora adota a nomenclatura *Abordagem Intercultural (AI)*, como aqui será referida, visto que parte do fundamento de que, sendo intercultural, a abordagem já será, em si, comunicativa.

de qualquer outro conteúdo do currículo escolar. (MENDES, 2004, p. 321, grifo nosso).

No que diz respeito à reflexão sobre abordagens de ensino/aprendizagem, tem-se como figura central o professor, por ele estar à frente das situações de ensino/aprendizagem (em termos de planejamento de curso, desenvolvimento de materiais e avaliação do processo de aprendizagem), por conduzir e orientar as experiências de uso da língua em sala de aula.

Assim, a AI proposta por Mendes, e que servirá de eixo norteador da presente Dissertação de Mestrado, oriunda de investigação empírica realizada em uma sala de aula de Língua Portuguesa, pretende que

[...] professores e profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo. (MENDES, 2004, p. 137).

A questão refletida nesse trabalho é, pois, a compreensão de que as demandas socioeducacionais contemporâneas não requerem modos de ensinar obsoletos e engessados, mas modos alternativos de se pensar e conceber a língua, bem como de se atuar em sala de aula diante de tamanha diversidade linguística com a qual a população usuária da língua portuguesa se defronta diariamente.

1.2 JUSTIFICATIVA

Conforme exposto na seção anterior, atualmente, muito se tem discutido acerca do ensino/aprendizagem de PLM, e diversos são os profissionais debruçados sobre esse segmento.

Entretanto, apesar das diversas investigações, pode ser percebido que esse campo tem ainda muito a ser explorado, mesmo porque as investigações no âmbito da Linguística Aplicada (LA), no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas, ganham mais espaço em relação ao ensino/aprendizagem de segundas línguas (L2) ou línguas estrangeiras (LE), pois, como será visto em seguida, essa área de investigação começou a se desenvolver no momento em que a aprendizagem de L2 e LE fazia-se mais urgente, em decorrência do contexto sócio-histórico da II Guerra Mundial.

Segundo Angela Kleiman, ainda na década de 90 do século XX,

A pesquisa em Lingüística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de língua materna era ainda muito incipiente, com uma atuação muito mais tímida, mais recente e menos definida do que a pesquisa em Lingüística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira (cf. Kleiman, 1992). (KLEIMAN, 2001, p. 13).

Desse momento para cá, novos interesses e necessidades fizeram com que o ensino/aprendizagem de LM também tivesse as suas investigações ampliadas.

No que se refere às investigações sobre a interculturalidade no ensino/aprendizagem de línguas e na formação do professor, a realidade social atual por si só já mostra que o contato entre pessoas e mundos culturais distintos está, a cada dia, mais intenso. De acordo com Zoghbi (2009, p. 733), “[...] a formação de professores precisa se voltar para a problemática cultural, que neste momento é fator de reflexão em todo o mundo”, pela necessidade de convivência com a diferença e com os discursos múltiplos que atravessam o dia a dia.

No ensino/aprendizagem de PLM, muito já foi e tem sido discutido sobre a diversidade concernente a essa língua e a sua relação com o ensino. Entretanto, essas discussões centram-se fundamentalmente na constatação de que se deve valorizar todas as variedades linguísticas presentes em sala de aula, o que é de extrema importância, mas que deixa a pergunta: “E como o professor deve agir para lidar com essa diversidade e trabalhar com o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos?”. Essa é uma das grandes questões postas pelos principais envolvidos no ensino/aprendizagem de línguas, a “[...] tão discutida relação teoria-prática na formação do professor de língua materna” (RAFAEL, 2001, p. 159).

Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2009, p. 54-55),

[...] os professores têm dificuldade para se posicionar e tratar as ocorrências linguísticas próprias das variedades populares e dos estilos não monitorados em seu trabalho pedagógico. **É especialmente difícil para eles operacionalizar o conceito de relativismo cultural**, fundamental no desenvolvimento da Linguística contemporânea, a partir do século XX, aplicando-o à análise da situação sociolinguística brasileira [...]. (grifo nosso).

Isso corrobora a afirmação anterior de que muitos professores têm a noção da necessidade de não estigmatizar as variedades linguísticas dos seus alunos, mas, daí para frente, não sabem o que fazer e nem como conduzir as atividades em sala de aula, partindo dessa diversidade à ampliação da já mencionada competência linguístico-comunicativa do corpo discente.

Sendo assim, baseando-se em uma abordagem culturalmente sensível para ensinar e aprender língua, esse trabalho tem o interesse de ampliar as pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e, sobretudo, sobre a formação de professores dessa disciplina escolar, no sentido de contribuir com o desenvolvimento de ações efetivas para o tratamento da diversidade linguística em sala de aula e para a ampliação das competências de uso da língua por parte dos alunos.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Tomando como base as considerações supraexpostas, parte-se, então, às perguntas que nortearam a investigação. A opção metodológica pelo levantamento de perguntas de pesquisa baseia-se no fato de o trabalho estar ancorado, conforme será visto mais adiante, no paradigma qualitativo / interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 237), nesse paradigma, “A pesquisa tem sempre caráter interpretativo e se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na leitura da literatura especializada, na experiência de vida e no senso comum do pesquisador”.

As perguntas que serão apresentadas serviram como o “pontapé” inicial para a pesquisa empírica, que, seguindo os pressupostos de uma investigação qualitativa, visou muito mais à busca por respostas a dúvidas e inquietações do que a constatar hipóteses levantadas *a priori*.

Tais perguntas são:

- a) que competências têm sido contempladas pela professora da turma pesquisada no processo de ensino/aprendizagem de Português?
- b) qual tem sido o posicionamento da professora da turma pesquisada em relação à língua-cultura dos seus alunos-aprendizes em direção ao ensino/aprendizagem da norma linguística institucionalizada pela escola?
- c) qual a percepção dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem de sua LM?

d) de que modo a perspectiva intercultural pode contribuir para um processo de ensino/aprendizagem de LM culturalmente sensível e produtivo, no qual as normas linguísticas trazidas pelos alunos possam dialogar com a norma a ser ensinada pela escola?

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste trabalho foi analisar como ocorrem, em sala de aula de PLM, as relações entre a língua-cultura dos aprendizes e a norma linguística institucionalizada pela escola.

A partir deste objetivo geral, encontram-se os seguintes objetivos específicos:

a) identificar os campos que norteiam o ensino/aprendizagem de Português no contexto em estudo;

b) descrever como a professora da turma pesquisada se posiciona e conduz a sua prática docente em relação à língua-cultura de seus alunos-aprendizes, oriundos de contexto socioeconomicamente desfavorecido, no que diz respeito ao ensino da norma linguística institucionalizada pela escola;

c) analisar como os alunos se percebem no ensino/aprendizagem de PLM e quais os reflexos dessas percepções na aprendizagem dos mesmos;

d) traçar os fatores que poderiam favorecer a adoção de uma perspectiva de ensino/aprendizagem intercultural no contexto em estudo, almejando apontar caminhos para um ensino/aprendizagem de LM a partir do diálogo entre as diferentes línguas-culturas presentes em sala de aula.

1.5 METODOLOGIA

1.5.1 Enfoque Teórico-Metodológico

As investigações científicas têm se assentado, historicamente, em dois grandes paradigmas: o quantitativo e o qualitativo. O primeiro deriva do positivismo e precede

temporariamente o segundo, que deriva de uma tradição epistemológica chamada interpretativismo / hermenêutica.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), esses paradigmas “[...] são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social. O positivismo começou a ser empregado nas ciências exatas e foi depois importado pelas ciências sociais, a partir do início do século XIX, desfrutando desde então de grande prestígio”. Tomando as palavras de Hughes (J. Hughes, 1980 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13), a autora afirma que a tradição lógico-empirista, o paradigma positivista, privilegia a razão analítica e busca explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos. Já a tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética, o paradigma interpretativista, pressupondo a superioridade da razão dialética sobre a analítica, busca a interpretação dos significados culturais.

Instaurados esses dois paradigmas, há um conflito entre ambos a partir do século XX, o qual tem a sua origem na discussão de que, nas investigações nas ciências sociais, não se poderia negligenciar o contexto sócio-histórico, o que era uma premissa das investigações situadas no paradigma positivista, que se vale da máxima da precisão total e distanciamento entre o sujeito e aquilo que ele está pesquisando. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 16), “Nas ciências exatas, é assim. Nas ciências do homem, nas ciências humanas, isso já pode ser mais difícil [...]”.

A pesquisa qualitativa, conforme é apontado por Denzin e Lincoln (2006, p. 17), pressupõe o envolvimento entre o sujeito e aquilo que esse sujeito investiga, pois ela “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidades ao mundo”.

De acordo com Rodrigues (2007, p. 38-39), a pesquisa qualitativa tem como objetivo maior ponderar, sopesar, analisar e interpretar dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que, para isso, aspectos quantitativos sejam alvo de sua preocupação, sem que esses aspectos sejam a lógica que conduzirá o fio do seu raciocínio.

A opção metodológica pela pesquisa qualitativa, em detrimento da quantitativa, ocorre por diversas razões, sendo cada uma delas inerente aos propósitos investigativos do pesquisador. Um dos fatores apontados por Gergen e Gergen a esse respeito é o fato de que, para muitos pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa, os métodos pertinentes a ela são capazes de gerar relatos mais ricos e de revelar nuances mais delicadas da ação humana. Para eles (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 368), “Dentro desses círculos [dos adeptos das pesquisas qualitativas], muitos afirmam que a ênfase empírica sobre o comportamento

quantificável ignorou o principal ingrediente da compreensão humana, ou seja, as experiências particulares dos agentes”.

De acordo com André (1995, p. 23), a pesquisa qualitativa tem sido vista, desde o século passado, de diversas formas, conforme pode ser observado a seguir:

Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo.

Para a autora, a coexistência desses conceitos pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa, pois pode levar a um exagero de chamar de qualitativo qualquer estudo, independentemente dele ser bem ou mal planejado, desenvolvido e relatado, gerando um descrédito à abordagem qualitativa, e também porque, ao se aceitar essa ambiguidade de conceituações, pode-se deixar de discutir os fundamentos teóricos e epistemológicos desses estudos, algo que é de extrema importância de ser feito. A “solução” proposta por André (1995) seria, pois, reservar os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou para designar o tipo de dado obtido na investigação.

Em se tratando de uma investigação em contexto educacional, mais especificamente em uma sala de aula, que passa de *locus* exclusivo do ensino a um lugar onde também se deve fazer pesquisa, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008, p. 10): “A educação e, mais propriamente, o trabalho escolar de ensino e aprendizagem também têm sido objeto de pesquisa sistemática”, tem-se que a opção por um dos paradigmas, dentre os dois acima apontados, revela-se de fundamental importância, visto que esse enfoque teórico será responsável por indicar os procedimentos e instrumentos de pesquisa adequados, culminando em uma também adequada interpretação do fenômeno que será investigado.

A pesquisa em sala de aula, como mais um campo da pesquisa social, seria coerentemente estudada pelo viés da pesquisa qualitativa, pois, conforme apontado anteriormente nas palavras de Bortoni-Ricardo, nas ciências humanas, os pressupostos do positivismo tornam-se mais difíceis de serem aplicados, sobretudo se o ponto de partida é a apreensão plural do fenômeno em questão. Para a autora (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Para Telles (2002, p. 102), nos dias atuais, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido muito e a cada dia mais frequente na pesquisa em educação, pois educadores e professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais, ao invés de se dedicarem a números que, na maioria das vezes, escondem a dimensão humana e a pluralidade e interdependência dos fenômenos escolares.

Então, definido o paradigma no qual estaria ancorada a presente investigação de Mestrado, o qualitativo, restou definir, dentre os tipos de pesquisa inerentes a ele (etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação etc.) qual seria o tipo utilizado para a consecução dos objetivos almejados. Assim, mediante o contexto investigativo, optou-se pela etnografia em sala de aula, a partir da utilização de técnicas e instrumentos de investigação que privilegiassem a análise qualitativa dos dados gerados.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), “O termo **etnografia** foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental”. Para ela, o objetivo desse tipo de investigação em contexto educacional seria “[...] o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237, 2008, p. 49). Assim, a opção pela pesquisa qualitativa, nesse contexto, teria como evidência o fato de que, cf. BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42, a proposta investigativa não é a descoberta de leis universais, a partir de generalizações estatísticas, mas sim o estudo com muitos detalhes de uma situação específica para compará-la a outras situações, de modo a serem construídas e aperfeiçoadas teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.

Erickson tem sido um dos grandes teóricos no que se refere à etnografia da prática escolar. Segundo esse autor (ERICKSON, 1986, p. 97), – que, diferentemente de André (1995), expõe que o que caracteriza uma pesquisa como qualitativa é o enfoque e a intenção, ao invés do tipo de técnica ou procedimento de registro de dados – os meios primários utilizados pelo etnógrafo para a coleta de dados seriam “observar” e “perguntar”. Para ele, “O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos” (ERICKSON, 2001, p. 13), e esses meios primários podem gerar diferentes fontes e tipos de dados, como notas de campo, comentários de entrevista, gravações etc.

Outra consideração importante trazida aos estudos do paradigma de pesquisa qualitativo pelo pesquisador é a indicação do que seria, de fato, o objeto da pesquisa interpretativa,

[Erickson] Também nos ensinou que uma distinção analítica fundamental na pesquisa interpretativa é aquela entre *comportamento*, o ato físico, e *ação*, o ato físico mais a(s) perspectiva(s) de significado partilhada(s) pelos atores sociais em interação, enfatizando que o objeto da pesquisa social interpretativa é a ação e não o comportamento. (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20).

Para André (1995, p. 28-29), no cenário da sala de aula, o que tem sido feito, nos dias de hoje, é uma adaptação da etnografia à educação, o que a leva a concluir que têm sido feitos **estudos do tipo etnográfico** e não etnografia no seu sentido estrito (grifo nosso). As características apontadas pela autora concernentes aos estudos do tipo etnográfico são: uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia (observação participante, entrevista intensiva, análise de documentos); o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; a ênfase no processo; a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; envolve um trabalho de campo.

De acordo com a autora, os estudos do tipo etnográfico em contexto educacional, mais especificamente em sala de aula, devem abarcar múltiplas dimensões, visto que a sala de aula está inserida em um contexto mais amplo, que deve também ser objeto da investigação. As dimensões no estudo da prática escolar cotidiana, apontadas por André (1995), para que haja uma melhor compreensão do dinamismo próprio da vida escolar são:

1. Institucional ou organizacional: envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar (formas de organização do trabalho pedagógico; estruturas de poder e de decisão; disponibilidade de recursos humanos e materiais etc.), afetando diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Vai exigir uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola;

2. Instrucional ou pedagógica: abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessa dimensão, tem-se a premissa de que o estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta a história pessoal de cada indivíduo;

3. Sociopolítica / cultural: refere-se ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo de inserção da escola.

Além da própria necessidade de se analisar a realidade de uma sala de aula, a partir da ênfase na compreensão holística do fenômeno em estudo, tem-se que os estudos do tipo etnográfico, voltados ao cotidiano da prática escolar, apresentam contribuições para que o saber didático que circula nessas salas de aula seja repensado e, sendo o caso, reconstruído.

Nesse sentido, Telles (2002, p. 97) defende que:

A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Seguindo essa perspectiva, a investigação aqui apresentada teve como um de seus objetivos a inserção da pesquisadora em um cenário escolar, com o intuito de, a partir do que fosse analisado, refletir sobre modos alternativos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em conformidade com os princípios que fundamentam o paradigma da pesquisa qualitativa e, mais especificamente, as pesquisas do tipo etnográfico, desenvolve-se o presente trabalho investigativo, sendo estabelecidos, a seguir: o cenário e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e técnicas utilizados, bem como os procedimentos desenvolvidos para a geração e análise dos dados.

1.5.2 Cenário e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa empírica que forneceu os dados para a análise que será desenvolvida neste trabalho teve como cenário uma sala de aula de PLM, da 8ª série do Ensino Fundamental (9º ano)². A opção por essa série escolar envolve o fato de ser uma série na qual muitas competências discentes já estão, em tese, em fase final de desenvolvimento rumo a outra etapa educacional, a do Ensino Médio. Assim, seriam observadas as habilidades ampliadas ou desenvolvidas em sala de aula nos alunos, tendo como parâmetro também os

² Em decorrência da recente mudança de nomenclatura das séries do Ensino Fundamental, optou-se pela referência à série / turma como 8ª A, assim como ela era referida por toda a escola à época da pesquisa de campo.

objetivos almejados aos concluintes do Ensino Fundamental, etapa integrante da Educação Básica.

A referida turma pertencia à Escola Classe I, escola da Rede Estadual de Ensino de Salvador, integrante do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, situada no bairro Pero Vaz (cf. mapa de localização do bairro no ANEXO B). Essa escola está inserida na proposta educacional de Anísio Teixeira³ – educador que foi também um dos idealizadores do movimento Escola Nova⁴, e que foi mentor de duas universidades: a do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, e a de Brasília, onde atuou como reitor. Baiano de Caetitê, Anísio Teixeira, na década de 50, idealizou e planejou a escola em tempo integral para atender a comunidades carentes de Salvador, mais especificamente, crianças e adolescentes da região do bairro da Liberdade e adjacências, tendo o primeiro núcleo sido construído na Caixa D'Água, bairro que, à época, segundo informações relacionadas à criação do Centro, tinha uma grande concentração de menores sem escola e de menores abandonados.

Atualmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 21 de setembro de 1950, cujo nome homenageia o educador baiano Carneiro Ribeiro, incorpora a Escola Parque, as Escolas-Classes I, II, III e IV, a Escola Estadual Álvaro Silva, a Escola Estadual Anísio Teixeira, a Escola Estadual Celina Pinho e a Escola Estadual Professora Condolina, localizadas nos bairros da Caixa D'Água, Liberdade, Pero Vaz e Pau Miúdo. Essas escolas atendem aos educandos nos turnos matutino, vespertino e noturno nos diversos níveis. Em decorrência da proposta de educação integral de Anísio Teixeira, nas escolas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um turno é dedicado à educação regular, e, no turno oposto, os alunos desenvolvem atividades através dos seguintes Núcleos da Escola Parque, centro localizado na Caixa D'Água: Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação e Núcleo de Projetos Especiais, conforme foi exposto por Éboli (1969, p. 16) na década seguinte à fundação do Centro: “A criança fará um turno na Escola-Classe e um segundo turno na Escola-Parque”.

O idealizador desse projeto educacional, Anísio Teixeira, advogado por formação, possui uma vasta produção intelectual que passa por textos científicos (livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, folhetos, prefácios, posfácios etc.) e textos técnico-administrativos (atas, relatórios, pareceres, resoluções, projetos de leis etc.) de grande

³ As informações acerca de Anísio Teixeira foram extraídas de *sites* que constam no item *Referências*.

⁴ A Escola Nova foi um movimento que ganhou força na década de 30 do século XX, que defendia a educação como o elemento central para remodelar o país, pregando a universalização da escola pública, laica e gratuita.

contribuição ao cenário educacional brasileiro. Em seus textos científicos, vê-se nítido um dos aspectos que defendia em sua luta a favor de uma educação para todos: a formação do docente e a sua constante capacitação deveriam ser tomadas como algo vital.

Face à sua grande contribuição à educação brasileira, em 2000, ano de seu centenário, eventos ocorreram por todo o Brasil (em colégios estaduais de Salvador, na Universidade do Estado da Bahia, na Universidade Católica do Salvador, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na Universidade Estadual de Campinas, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, para citar alguns), discutindo o seu pensamento e os projetos que implementou, bem como prestando as devidas homenagens ao educador. Da mesma forma, podem ser encontrados inúmeros depoimentos de grandes personalidades brasileiras em referência a ele:

Anísio Teixeira foi um profeta do saber, da cultura e da transformação social, sobretudo da transformação social. [...] Toda a produção intelectual de Anísio Teixeira é motivada por seu desejo de transformação social [...]. (Antônio Houaiss)⁵.

Anísio Teixeira foi um baiano raro. [...] Tentaram de todas as maneiras impedir Anísio Teixeira de realizar sua missão civilizadora mas ele era irreduzível e invencível. O que o Brasil de hoje possui de melhor e de maior deve-se em grande parte a este humanista baiano de grandeza universal [...]. (Jorge Amado)⁶.

Os motivos para realizar a investigação em uma das escolas-classes que integram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro estão relatados em Diário de Campo (DC) – um dos instrumentos de pesquisa – como pode ser visto a seguir:

A escola fica situada em bairro vizinho ao meu, Pero Vaz, e é integrante de um Projeto Educacional diferenciado criado por Anísio Teixeira. Estar inserida nesse local teria muitos aspectos positivos: estaria próxima de um contexto de ensino que contempla moradores do bairro onde moro, Liberdade; teria contato com uma grande proposta educacional; poderia observar como a proposta das escolas-classes tem ocorrido e como a cultura dos alunos tem sido tratada nas aulas de Língua Portuguesa, em um ambiente que busca valorizar a arte e a cultura, de acordo com documentos referentes à escola. (DC – *O cenário da pesquisa: Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Classe I*).

⁵ Depoimento disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/houaiss.htm>>. Acesso em: dez. 2010.

⁶ Depoimento disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/jorge.htm>>. Acesso em: dez. 2010

Em relação ao espaço físico da escola, esse é constituído por três pavimentos, que são separados por duas rampas. No primeiro nível, há a sala da vice-direção, a secretaria e a sala da direção. Em frente, há uma sala de informática. Ao lado da sala de informática, na parede, há uma placa que indica, em relação à escola, “Valores, Visão de Futuro, Nossa Missão e Objetivos Estratégicos”. Em outra parede, há dois murais, um de fotos de eventos ocorridos na escola e outro de informes, além de ter afixado um *banner* explicativo sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

O térreo é separado do pátio externo por uma grade larga, e há, assim como na portaria principal, um funcionário responsável. A parte externa da escola possui umas mesas e bancos redondos de cimento pintados, e, na parede, há pinturas de grafite (cf. ANEXO C). Separando-a da rua, há dois portões, um largo, para passagem das pessoas em veículos, e outro estreito, para a entrada e saída de pessoas a pé.

No pavimento inferior da escola, há algumas salas de aula, os sanitários dos alunos, uma sala de depósito, a cantina e uma quadra esportiva, separada do corredor por uma grade. No andar superior, estão localizadas outras salas de aula (que totalizam, junto às do andar inferior, 11 salas), uma sala de leitura e a sala dos professores. À época da pesquisa de campo, a sala de leitura possuía diversos livros e dicionários dispostos em estantes. A sala dos professores possuía, dentre outras coisas, um aparelho de televisão e diversas revistas. Nas paredes da sala, estavam dispostos cartazes de interesse dos professores.

As salas de aula da escola são amplas e possuem janelas de vidro gradeadas, ventiladores e um aparelho de TV *Pendrive* cada uma.

A escola fica situada em uma rua estreita, na qual circulam ônibus e veículos menores e que possui algumas casas e alguns estabelecimentos comerciais. No momento da pesquisa de campo, na frente da escola, havia um ponto de mototáxi. O bairro Pero Vaz é caracterizado como um bairro marcado por um alto índice de criminalidade e violência, o que é ratificado quando são noticiados, pela mídia, casos de violência ou outros problemas ocorridos na área.

O período de pesquisa de campo com a 8ª série A foi referente à terceira e quarta unidades do ano letivo de 2010 (meses de agosto, setembro, outubro, novembro e início de dezembro), sendo que essa turma foi escolhida a partir de uma observação inicial realizada com ela e a 8ª série B. No mês de julho, quando da observação das turmas, as salas estavam decoradas com temáticas da Copa do Mundo: uma turma estava com decoração referente à

Seleção Brasileira, e a outra estava com decoração referente à África do Sul (Seleção, Economia, Contexto Histórico etc.).

No mês de julho, foi feita observação de duas aulas de cada uma das séries, nos dias 21 e 23, sugerida pela própria professora de Língua Portuguesa das turmas, com o intuito de se decidir, com base no que fosse observado, em qual das turmas seria desenvolvida a pesquisa.

A escolha pela turma A está registrada no DC:

[...] O tempo não permitiria que as duas turmas [da 8ª série] fossem investigadas. Seria um trabalho interessante realizar uma pesquisa com duas turmas de uma mesma escola e de uma mesma série que apresentam tamanha diferença.

Ter escolhido a turma antes considerada mais barulhenta culmina em dados que na outra turma, possivelmente, seriam mais difíceis de serem gerados e explorados, como questionamentos de alunos, percepções das diferenciadas atitudes diante de explicações, exemplos, atividades propostas pela professora etc., além das próprias colocações que fariam em resposta ao questionário a ser futuramente aplicado. (DC – *A escolha pela turma pesquisada (8ª A)*).

No momento de observação de uma aula na 8ª B, enquanto os alunos respondiam a uma atividade, a professora comentou, em voz baixa, a diferença entre as turmas da oitava série, dizendo, “A outra turma [8ª A] faz mais barulho, mas é um barulho mais produtivo” (DC – *Registro de Aula – 23/07/10*).

As aulas observadas na turma pesquisada, durante a terceira e quarta unidades, ocorriam às terças e quartas-feiras, das 10h20min às 12h, aulas geminadas de 50 minutos cada uma.

A turma era regida por uma professora (P) de faixa etária entre 40-59 anos, graduada em Letras Vernáculas e Literaturas de Língua Portuguesa. A professora possuía 26 anos de ensino e, no momento da pesquisa, lecionava pela manhã na Rede Estadual de Ensino, à noite em uma faculdade particular, e também atuava em cursos de formação na Academia da Polícia Civil. A motivação pela escolha em ser professora é relatada em uma das respostas dadas no questionário a ela aplicado,

Sempre tive muita curiosidade acerca da linguagem, por isso realizei muitas leituras desde muito pequena e essas boas leituras foram decisivas para definir minha vocação. (P).

De acordo com a caderneta oficial da escola, a turma era composta por 33 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Alguns desses alunos compareciam muito poucas vezes às aulas. Dessa quantidade total, 26 alunos participaram da pesquisa, respondendo a um questionário, pois os demais não estavam no dia em que esse instrumento de pesquisa foi aplicado. Todos esses 26 alunos são tratados na pesquisa, por questões éticas e de preservação de suas identidades, pelo código A1 até A26, estabelecido de acordo com a ordem alfabética dos seus nomes. Quando são mencionados vários alunos, eles são tratados pela sigla “AA”.

As idades dos alunos variavam entre 13 e 17 anos, sendo assim distribuída:

Idade	Quantidade de Alunos
13 anos	5
14 anos	11
15 anos	8
16 anos	1
17 anos	1

Quadro 1 – Quantidade de alunos por idade

Dentre os 26 alunos que responderam ao questionário, em resposta à primeira questão, dez afirmaram já ter repetido algum ano escolar. Abaixo, seguem as justificativas dos alunos, observando-se que todas as respostas dos sujeitos da pesquisa serão expostas exatamente como foram produzidas, sem interferência na linguagem.

AA	Você já repetiu algum ano escolar? Você acha que isso ocorreu por quê?
A1	<i>Já Por que Eu não Gostava de Ficar na Sala de aula Não Gostava de Ficar na Sala de aula Porque Escola Não entrava na Minha Cabeça mais agora Sim Sen qui todo Nox tem que estudar</i>
A8	<i>Sim, na 5º série devido a não mostra meu desempenho nas aulas escolares, a professora achou que eu não estava preparada para a 6º série, devido a minha idade</i>

	<i>também. [em 2010, 13 anos]</i>
A11	<i>Sim! Porque a Minha Mãe Não achou varga na outras Escola Mim Matriculou na Mesma Escola!</i>
A15	<i>Já mais não foi porque eu perder foi porque eu fui fazer uma cirurgia e tive que ficar afastada da escola mais nas semanas de prova minha professora levava a prova na minha casa mesmo assim passada minha mãe achou melhor eu repetir a 2º série dinovo.</i>
A16	<i>Sim. Porque eu brincava muito e não queria estudar foi na 5º série.</i>
A19	<i>Sim, porque minha mãe não pagou no final do ano a taxa que deveria ser pago quando era 2ª série</i>
A20	<i>já tal vez por quê não me dediquei muito na época mais agora sei que um ano faz toda diferença eu repetir uma vez só na segunda série por quê só queria conversar e brincar mais agora me dedico mais e aprendi que um ano perdido faz toda diferença</i>
A21	<i>Eu repeti só a 4ª série, mais por que minha mae pediu a professora. Mas eu tinha passado pra 5º série.</i>
A25	<i>Eu já repiti de ano uma vez só foi na 3ª série. isso aconteceu por que eu ficava so desenhando e não prestava atenção na aula.</i>
A26	<i>Sim porque eu bricava muito</i>

Quadro 2 – Explicação da repetência escolar pelos alunos

Como fica demonstrado a partir das informações fornecidas pelos alunos da 8ª A, pode ser percebido que, além da homogeneidade que os cercava, enquanto alunos de uma mesma turma de 8ª série da Rede Estadual de Ensino de Salvador, situada em um bairro popular da cidade, todos brasileiros e que têm a língua portuguesa como LM, a turma era também marcada pela heterogeneidade, que pode ser observada, por exemplo, na faixa etária (alguns iniciando a adolescência, outros caminhando para a fase adulta da vida), pela condição de ser ou não repetente escolar, bem como pelas motivações que os levaram a repetir o ano na escola. A heterogeneidade em contextos como esse é apontada por Lahire (1997, p. 22), ao mencionar que, apesar da tendência que se tem a representar as classes populares como classes homogêneas, as pesquisas explicitam o contrário, revelando a diversidade que essas classes podem ter.

O Quadro 2 também já expõe algumas marcas inerentes à linguagem dos alunos (uso inadequado ou ausência de pontuação, uso inadequado ou ausência de concordância verbal e

nominal, problemas de ortografia etc.). Essas e outras questões serão, no entanto, abordadas mais detalhadamente no capítulo referente à análise dos dados.

1.5.3 Instrumentos e Procedimentos para a Geração e Análise dos Dados

Para a realização da pesquisa empírica, desenvolvida com base no modelo etnográfico já exposto, foram adotados alguns instrumentos e técnicas de pesquisa, de modo que esses, em conjunto, proporcionassem os dados almejados em sua melhor forma possível, o que é propiciado em investigações que se inserem no paradigma de pesquisa qualitativo, visto que ele permite a utilização de uma multiplicidade de instrumentos e técnicas de pesquisa, de modo a assegurar uma análise mais abrangente do fenômeno estudado.

Os sujeitos da pesquisa foram devidamente esclarecidos pela pesquisadora sobre a investigação, oralmente e por escrito, assinando um termo no qual eram informados e consentiam com a realização da pesquisa (v. APÊNDICES A e B). Os alunos, por serem de menoridade, levaram os termos para que os seus responsáveis lessem e autorizassem a sua participação na pesquisa ou não. Os termos eram assinados pela pesquisadora e pelos sujeitos da pesquisa, no caso dos alunos, pelos seus responsáveis, e cada um ficava com uma via.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram: observações de aulas referentes à terceira e quarta unidades do calendário escolar, anotações feitas em DC (caderno no qual eram feitos todos os registros referentes à pesquisa de campo: descrição do contexto em estudo, anotações de todas as aulas observadas, escolhas, impressões pessoais etc.), aplicação de questionários à professora e aos alunos.

Os instrumentos e documentos que serviram à investigação foram: o DC e os questionários acima referidos, cópia do Livro Didático de Língua Portuguesa da turma (CLD), cópia de caderno de uma aluna referente às anotações de conteúdo e atividades da terceira e quarta unidades (CCA), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o Regimento Escolar (RE), o projeto didático de Língua Portuguesa e o planejamento semestral da disciplina.

Os questionários foram de dois tipos (v. documentos preenchidos pela professora e por A1 em APÊNDICES C e D, respectivamente), um tipo aplicado à professora, e outro tipo aplicado aos alunos. Ambos os questionários dispunham de questões gerais acerca dos sujeitos da pesquisa e de questões específicas ao que se pretendia saber sobre eles em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Os alunos responderam ao questionário no

momento inicial da aula do dia 17/11/2010, e a professora pediu que respondesse o seu em casa, alegando que era muito extenso e que sairia mais cedo para uma consulta médica. Esses dois instrumentos apresentam as suas questões e respostas devidamente discutidas no capítulo referente à análise dos dados.

Dentre as técnicas empregadas nas investigações de natureza etnográfica, a partir do advento dos equipamentos eletrônicos, a gravação em áudio tem-se revelado algo de grande relevância, pois capta a interação de dado momento de forma natural. Nessa pesquisa, havia a previsão da utilização dessa técnica, bem como a realização de entrevista semiestruturada com a professora da turma pesquisada, porém ambas as tarefas não foram possíveis de serem postas em prática, visto que a professora da turma, ainda que em um primeiro momento tivesse consentido com tal procedimento e assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, alegou que não era tão necessário e que poderia ser algo que deixasse os alunos dispersos durante as aulas. Sendo assim, nesse momento, o gravador de áudio, que seria extremamente importante para a pesquisa, foi deixado de lado, respeitando um pedido da professora e também o direito de os alunos terem acesso ao conhecimento sem ter quaisquer “barreiras” que atrapalhassem a sua aprendizagem.

Com o gravador posto de lado, na sala de aula, o DC tornou-se a fonte de dado mais importante da pesquisa, dentre as demais técnicas e os instrumentos utilizados, tendo ele lugar em todo o processo de investigação, visto que, através das observações e anotações feitas, poderia captar informações que se tornariam inacessíveis com a utilização de outros instrumentos, como o próprio gravador de áudio, que não daria conta, por exemplo, de registrar gestos e aparências dos sujeitos da pesquisa.

Com os dados gerados, foi feita a análise, constituída de leitura minuciosa, anotações e posterior interpretação. Em seguida, foi feita também a triangulação de todos os dados gerados, processo de cruzamento destes com o intuito de se ter uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação (cf. ERICKSON, 2001, p. 14).

A análise realizada objetivou não apenas responder às perguntas iniciais do trabalho, mas – tendo também como suporte a literatura de referência sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa – subsidiar um momento de retorno à escola, no sentido de discutir contribuições que sejam relevantes para o processo de ensino/aprendizagem dessa língua.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este estudo organiza-se em quatro capítulos ou seções primárias, além das considerações finais, das referências consultadas, apêndices e anexos.

A seção *Iniciando o diálogo* busca apontar, de modo geral, os percursos traçados no desenvolvimento da investigação, situando o contexto e as motivações da pesquisa. Nele, estão inseridos: a justificativa do trabalho, as perguntas orientadoras da investigação, os objetivos a serem alcançados com ela, as orientações teórico-metodológicas que subsidiaram a pesquisa empírica, descrevendo e analisando o cenário da investigação, bem como os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos que orientaram a interpretação dos dados gerados.

A seção *A Linguística Aplicada e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (LM)* tem como objetivos: refletir sobre a área de inserção da pesquisa e situar o ensino/aprendizagem de PLM, no que se refere, sobretudo, ao tema diversidade linguística e ensino, dando ênfase aos pressupostos necessários ao ensino/aprendizagem dessa língua. Além disso, é brevemente discutido acerca de princípios necessários à formação docente, em seu sentido amplo, a reflexividade e a postura crítica.

A seção *Ensinar língua, ensinando cultura: o diálogo intercultural em sala de aula* discutirá, brevemente, os principais métodos e abordagens de ensinar línguas, dando ênfase à AI proposta por Mendes (2004, 2008a, 2010, 2011). A partir dessa discussão, serão tecidas reflexões sobre a relação entre língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem de PLM.

A seção *Um olhar sobre uma sala de aula de PLM* busca descrever e analisar a pesquisa empírica realizada em uma sala de aula da disciplina Língua Portuguesa.

A partir do arcabouço teórico utilizado na investigação e da pesquisa de campo realizada, delineados nas primeiras seções, busca-se, nas considerações finais do trabalho, apresentar reflexões que possam contribuir com essa linha de investigação, no que tange à formação de professores de PLM para atuar diante da enorme diversidade linguístico-cultural da língua portuguesa, a partir da tentativa de responder às perguntas que serviram para nortear a investigação e de demais considerações apresentadas. Nas considerações finais, são apresentados também encaminhamentos para um processo de ensino/aprendizagem de PLM possível e produtivo para a ampliação das competências de uso da língua por parte de alunos usuários de normas linguísticas vernáculas.

As partes finais apresentam as referências utilizadas para o desenvolvimento da Dissertação, além de documentos essenciais à compreensão do que é exposto no decorrer do trabalho, dispostos em *apêndices* e *anexos*.

2 – A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA (LM)

[...] a língua focalizada no campo aplicado é, pois, aquela em que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente. (SIGNORINI, 2006, p. 183).

2.1 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO CAMPO DOS ESTUDOS APLICADOS DA LINGUAGEM

2.1.1 LA: da aplicação de Linguística à inter/transdisciplinaridade

De acordo com Almeida Filho (2007), o desenvolvimento da LA como uma área de conhecimento explícito, objetivo e sistemático e que se reconhece como LA está originalmente relacionado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos, durante e após a II Guerra Mundial (1939-1945). Nesse momento, havia uma necessidade intensa de contato com aliados falantes de outras línguas e também a necessidade de entendimento linguístico dos inimigos, o que resultou no desenvolvimento de materiais e métodos para o ensino de línguas, sobretudo, LE e L2. Segundo esse autor (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 11), “As questões de uso de outras línguas se transformaram a partir daí num imenso território de estudos e de produção de material teórico e prático”.

Desse modo, como expõe Moita Lopes (1996, p. 31), a LA, no Brasil, está frequentemente relacionada à pesquisa em LE, o que também é ratificado pelos demais pesquisadores do campo dos estudos aplicados da linguagem, como o já citado Almeida Filho (2007, p. 13), que diz que “A linguística aplicada foi, assim, durante décadas, um sinônimo de ensino de língua, principalmente estrangeira”.

Por se tratar do ensino/aprendizagem de línguas, Almeida Filho esclarece que pareceu correto e natural que a primeira fase de desenvolvimento da área utilizasse os resultados da pesquisa científica e prestigiosa da Linguística dos anos 50 e 60, nascendo, assim, os cursos de LA do galho da Linguística, brotada do ramo maior das Ciências Sociais. Nesse sentido,

Quase sempre a LA (em seu sentido de estudo dos problemas de ensino de LE) surgiu dentro da lingüística, como parte dela, e atrelada aos mesmos departamentos nas universidades. Foi com o sentido de aplicação de teoria lingüística que surgiu o termo LA no Brasil nos anos 60 (Gomes de Matos, 1975). (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 13).

Moita Lopes (2009, p. 12) também toma como natural o fato de que a LA tivesse por subsídio as investigações da ciência linguística, visto que se essa área de investigação, que focalizava o fenômeno da linguagem, a partir do Estruturalismo, se espalhava em muitas disciplinas, conseqüentemente, ela também teria algo a dizer àqueles que se interessavam pelo ensino de línguas. Para o autor, daí são decorrentes duas compreensões para a concepção de LA, ambas entendidas como aplicação de Linguística: à descrição de línguas e ao ensino de línguas.

Em oposição a isso, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 27) apontam que, ao contrário do que se estabeleceu no senso comum, “[...] a LA não nasceu como aplicação da Linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada”. Com isso, eles defendem que a LA já se originou como um campo de investigação de questões de linguagem colocadas na prática social, concepção atual da área que será discutida mais adiante.

A noção de LA como “o estudo científico dos princípios e práticas de ensino/aprendizagem de LE” (apresentada por Pit Corder, 1973, em *Introducing applied linguistics* apud CELANI, 1992, p. 17) é considerada por Celani (1992) como, talvez, a mais antiga das interpretações e encontrada na tradição britânica. A autora sugere que essa talvez tivesse sido, durante muito tempo, a área mais em foco e que tivesse recebido mais apoio para seu desenvolvimento, sobretudo, pelas implicações relacionadas aos confrontos mundiais da II Guerra Mundial. Para ela, além do lado positivo dessa situação, tem-se também o fato disso ter contribuído para confundir a questão e para situar a LA em um plano secundário. Celani afirma que isso era tão problematizado, que diversos estudiosos apontavam questionamentos em relação à nomenclatura “Linguística Aplicada”, como Palmer (1980), que propôs que se abandonasse esse nome, passando a chamar o referido campo de investigação de ensino de línguas ou dialetologia, ou fonologia ou teoria sintática, alegando que o nome LA, para as investigações realizadas à época, era inadequado e com conotações que geravam pressupostos infelizes (cf. CELANI, 1992, p. 19).

Em estudo aqui já referido, Moita Lopes aponta que, apesar de ter sido natural que a LA, inicialmente, utilizasse de subsídios da Linguística em suas investigações e no desenvolvimento de métodos para o ensino/aprendizagem de línguas, o entendimento de LA como um apêndice da Linguística foi certamente prejudicial ao seu desenvolvimento como área independente de investigação, gerando, assim, preconceito contra a área, já que, conforme o autor, “escamoteava a natureza da pesquisa em LA e a sua contribuição para a solução de problemas de uso da linguagem na sociedade [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 28).

A esse respeito, ao traçar a história de desenvolvimento da LA no Brasil, Cavalcanti (2004, p. 1) afirma que ela se mescla com a história da Linguística, mas que não deve, por isso, permanecer atrelada a ela. Nas palavras da autora, “Algumas áreas nascem em “seu próprio espaço” (Woolf, 1929/2002), e outras, e aqui incluo a Linguística Aplicada, têm que conquistar um espaço”.

Tal consideração é de senso comum dentre os que se debruçam sobre o tema, o que pode ser visto desde a década de 70, quando Widdowson (1979a, p. 235 apud MOITA LOPES, 2009, p. 15) afirma que “a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome”, e, mais adiante, por Celani (1992, p. 21), “A LA só pode firmar-se como área de pesquisa de direito próprio, respeitável no meio acadêmico, se os lingüistas aplicados se dispuserem a fazer LA sem o injustificável complexo de inferioridade, ao invés de fazerem aplicação da Linguística”.

A vinculação da LA à Linguística fez com que o linguista aplicado fosse visto como um pesquisador de tipo inferior, pois ele era considerado um mero aplicador de saberes que dependia dos conhecimentos advindos da “teoria mãe”, a Linguística, para levar adiante as suas investigações. Isso pode ser observado nas palavras de Almeida Filho (2007, p. 27), que aponta para o fato de que “[...] quando o lingüista aplicado e o lingüista trabalhassem numa mesma instituição, próximos um do outro, não seria incomum um sentimento de superioridade acadêmica de parte do lingüista geral, que deteria o conhecimento científico primário”.

Essa concepção de LA como aplicação de teorias da Linguística para a solução de problemas de uso da linguagem perdura nas décadas de 60-70, restringindo-se, sobretudo, a contextos institucionais. Já nos anos 80, essa concepção é alterada. Conforme Almeida Filho (2007, p. 14), “A visão de LA após a metade dos anos 80 é muito mais abrangente do que o esforço sistemático de aplicação de teoria lingüística principalmente à prática de ensino de

línguas”. Esse é um momento em que a LA adquire mais autonomia, começando a se desvincular da Linguística teórica.

Nos anos 60-80, inúmeros acontecimentos revelaram-se de importância para a área que estava se consolidando, dentre eles estão: em 1964, é fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA); seis anos mais tarde, em 1970, é iniciado, no Brasil, o primeiro Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (PUC/SP); em 1981, são publicados os primeiros trabalhos em LA no Brasil; em 1986, é fundado o primeiro Mestrado em Linguística Aplicada, e, já entrando para a década de consolidação da área, em 1990, é fundada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil.

Nessa década de 90, a LA passa a ser definida como uma área de investigação independente. Sobre esse momento, Almeida Filho (2007, p. 15, grifo nosso) afirma que

Ao final da década de 90, a natureza complexa e multinivelada de cada questão tomada como foco de pesquisa aplicada parece tornar-se constitutiva da própria teorização em LA **evoluindo nossa percepção em direção a tomá-la como uma área científica com metodologia e objeto de estudos próprios** (e não inter ou trans-disciplinar por natureza) específicos, reposicionando-se com relação à lingüística e ao papel de ciência beneficiária dependente da ciência da linguagem ou de outras ciências de contato que se avizinham por contingência da natureza do tópico sob investigação.

Outra mudança importante, nesse momento, é o fato de a LA passar a não ser uma área de investigação restrita a contextos escolares, inserindo-se em contextos múltiplos de investigação. Essa nova perspectiva culmina em uma nova conceituação de LA – referida na seção introdutória desse trabalho – a partir desse período, “Agora, LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem **colocadas na prática social**” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 16, grifo nosso).

De acordo com Cavalcanti (2004, p. 3), nos anos 90 – período de consolidação da área – foram formados vários grupos de pesquisa interinstitucionais em LA. Para ela,

A Lingüística Aplicada como uma área de conhecimento em si estava então consolidada no país. A visão de LA como uma disciplina e área de produção de conhecimento em busca de inter/multi/transdisciplinaridade estava estabelecida e protegida contra a visão de aplicação de teorias lingüísticas.

Celani e Moita Lopes apontam para o fato de haver dificuldades em se aceitar a LA como uma área, e não subárea de conhecimento. Para a primeira (CELANI, 1992, p. 15), a

própria aceitação da LA como área de conhecimento de foro próprio, na década de 90, não estava sendo uma tarefa simples. Já Moita Lopes (1996, p. 28), ressalta: “Parece-me, portanto, que uma das tarefas mais importantes da LA no Brasil é divulgar a natureza da LA como área de investigação”, o que, até os dias de hoje, é imprescindível, seja pelo desconhecimento de estudantes e pesquisadores de Letras e Linguística acerca da natureza da LA, seja pela sua própria inserção como uma subárea da Linguística na taxonomia oficial das áreas do conhecimento científico das agências brasileiras de pesquisa.

Com a consolidação da LA como área de investigação, tornam-se, ainda mais, improcedentes as considerações que a tratam como uma subárea da Linguística ou uma área que se vale, apenas, da aplicação das teorias dessa ou de quaisquer outras áreas (sendo equívocas todas as implicações daí procedentes). Para Almeida Filho (2007, p. 16), “Dessa perspectiva, não mais se justificaria a expressão *lingüística aplicada* a alguma coisa, mas sim pura e simplesmente o encadeamento (prosódico) dos dois termos (“lingüística” e “aplicada”) [...]”.

Ao expor a LA a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas, Evensen (1998, p. 84) traça um quadro comparativo entre ela e a Linguística. A comparação feita pelo autor, em relação a essas áreas do conhecimento, leva em consideração a epistemologia, a história da ciência e a sociologia do conhecimento. No que se refere à epistemologia das áreas, o quadro resultante é:

EPISTEMOLOGIA	LINGÜÍSTICA GERAL	LINGÜÍSTICA APLICADA
Interesse primário de conhecimento	Explicar	Resolver/desenvolver
Objeto primário de pesquisa	Estrutura do código/função do código	Problemas de comunicação/soluções
Arcabouço teórico	Teoria sistêmica	Teoria sistêmica
	Reduccionismo	Validade ecológica
		Teoria fundamentada (grounded theory)
Tradição metodológica	Dedutiva	Indutiva/abdutiva
	Dados construídos	Empírico (empirismo)

Quadro 3 – Comparação entre a Linguística Geral e a Linguística Aplicada

De acordo com o autor, esse quadro apresenta a LA emergindo gradualmente como uma ciência diferenciada, tendo ainda, nesse momento, década de 90, ligações, tanto históricas como de princípios, com a Linguística, “como se a Linguística fosse sua “irmã

favorita” (incluídas as disputas familiares ocasionais)” (EVENSEN, 1998, p. 84), sendo que a orientação para o problema é a abordagem dominante na LA.

Na mesma década em que é proposto o quadro comparativo de Evensen, disposto anteriormente, Moita Lopes (1996, p. 19-22) traça os pontos que caracterizam a pesquisa desenvolvida em LA. Para ele, a investigação em LA trata-se de pesquisa:

1. De natureza aplicada em Ciências Sociais, já que o seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social;
2. Que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, por se evidenciar a linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo de interação linguística;
3. De natureza interdisciplinar e mediadora, por ter como uma de suas tarefas mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas e o problema de uso da linguagem que pretende investigar;
4. Que envolve formulação teórica, visto que a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento dentro e fora de seu campo de ação;
5. Que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista, sendo que a pesquisa de base interpretativista representa um foco de investigação revelador de novas descobertas e é um método mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.

A filiação da LA às Ciências Sociais pode também ser encontrada em outros estudiosos. Para Almeida Filho (2008, p. 30), “[...] as questões de linguagem colocadas na prática social são um elo forte de religação da teoria de LA com a sociedade que cobra ou necessita de resultados do investimento em pesquisa feitos com fundos públicos dos impostos dos contribuintes”. A seguir, pode ser vista a gravura ilustrativa proposta pelo autor para a compreensão da natureza teórica da LA, como ramo de ciência integrado às Ciências Sociais e às Ciências da Linguagem.

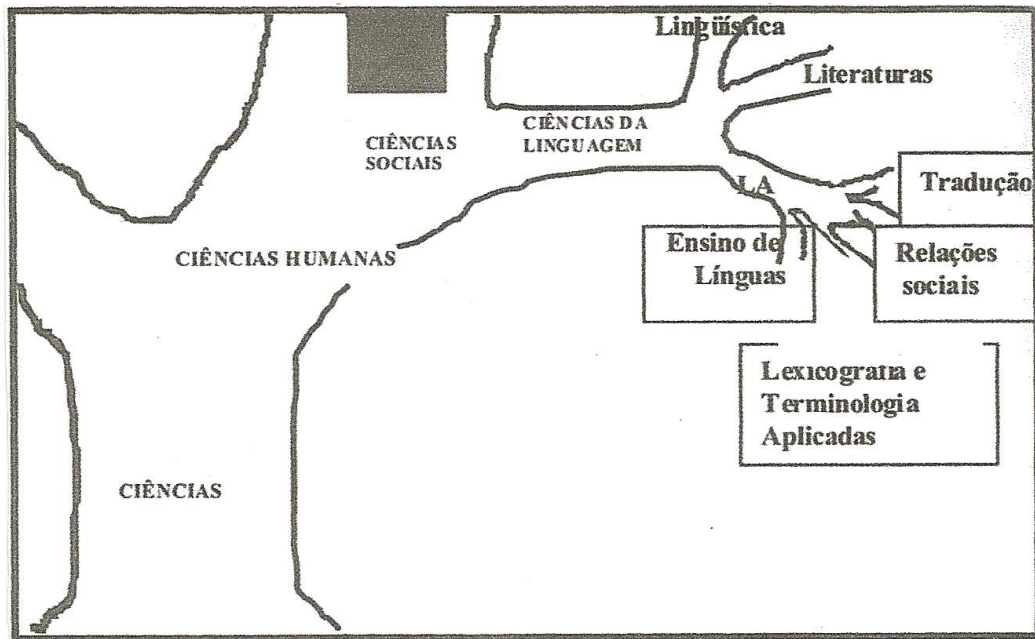


Figura 1 – A LA na árvore das ciências (ALMEIDA FILHO, 2008a, p. 30)⁷

No que diz respeito ao estatuto de disciplinaridade da LA, apontado anteriormente por Moita Lopes (1996), tem-se que ele veio sendo modificado durante o processo de desenvolvimento da área.

Da primeira metade dos anos 80 para os anos 90, embora a LA inicie seu movimento rumo à consolidação como área de investigação independente da Linguística, trata-se ainda de um movimento intradisciplinar, pois, mesmo a área tendo mais autonomia, as investigações trafegavam, exclusivamente, dentro da área da linguagem.

Dos anos 90 em diante, surgem duas novas tendências de pesquisa em LA, a inter e a transdisciplinaridade, visto que as novas pesquisas passam a se valer de contextos múltiplos de investigação e aporte de outras áreas do conhecimento.

Para Moita Lopes (2006a, p. 99), o surgimento dessas novas perspectivas de investigação ocorre em função da “[...] compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos”. Da mesma forma, anos antes, Celani (1992, p. 19) afirma que “A LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas”.

⁷ A ampliação das subáreas da LA já foi mencionada na seção 1, sendo ilustrada no ANEXO A.

Apesar dessas considerações acerca da LA valer-se de múltiplos contextos de investigação, Moita Lopes e Celani também criticam o fato de que muitos trabalhos em LA, apesar de se quererem vinculados aos “rótulos” de interdisciplinares, ou mesmo transdisciplinares, ainda estavam presos exclusivamente à intradisciplinaridade. Sobre isso, Moita Lopes (1998a, p. 102) diz que “Uma análise dos trabalhos em LA revelará que uma grande maioria normalmente ainda tem uma base teórica única: a Lingüística em um sentido macro”, mencionando, dessa forma, anos mais tarde, que, nos anos 80, a questão da interdisciplinaridade “[...] fosse sempre mais defendida como plataforma do que de fato executada” (MOITA LOPES, 2009, p. 16). Igualmente, Celani (1998) aponta para essa constatação, dizendo que, nos anos 90, ainda havia muitos trabalhos que poderiam ser descritos como unidisciplinares, inseridos no campo da LA.

Celani (1998, p. 115) caracteriza a LA como uma área de investigação de natureza transdisciplinar desde a década de 90, quando inicia o seu artigo datado de 1998 afirmando que o objetivo do trabalho é esboçar um panorama da LA no Brasil, como área transdisciplinar.

Diferenciando a transdisciplinaridade da multi / pluri / interdisciplinaridade, a autora afirma que a transdisciplinaridade, diferentemente da interdisciplinaridade – que envolve a justaposição de ramos do saber – “Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica* [...]” (CELANI, 1998, p. 117). Além disso, ela ressalta que na transdisciplinaridade ocorre a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas. Nas perspectivas de trabalhos futuros em LA, a autora menciona que algumas publicações dos anos 90 indicavam que o desenvolvimento da LA já se fazia dentro de uma visão transdisciplinar.

Em sua distinção entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, Celani coloca lado a lado a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Entretanto, as duas anteriores apresentam certo distanciamento da última pelo fato de não necessariamente apontarem para o entrelaçamento de disciplinas / campos de saber⁸.

⁸ Alguns autores destacam a distinção entre as perspectivas multi, pluri e interdisciplinares, como Jantsch (2000 apud FURTADO, 2007). Segundo Furtado (2007), na multidisciplinaridade, as várias disciplinas são colocadas lado a lado, carecendo de iniciativas entre si e de organização que estimule e garanta o trânsito entre elas. Já a pluridisciplinaridade é caracterizada pela relação das disciplinas entre si, havendo coordenação por parte de uma dentre as disciplinas ou pela direção da organização. Por fim, na interdisciplinaridade, seriam estabelecidas relações menos verticais entre diferentes disciplinas, que passariam, também, a compartilhar uma mesma plataforma de trabalho, operando sob conceitos em comum. Para ele, na interdisciplinaridade, não há simples justaposição ou complementaridade entre os elementos disciplinares, mas uma nova combinação de elementos internos e o estabelecimento de canais de troca entre os campos em torno de uma tarefa a ser desempenhada conjuntamente.

De acordo com Moita Lopes (1998a, p. 101), na década de 90, “Embora a chamada natureza interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA) não tenha ainda sido suficientemente entendida e praticada, já se coloca para esta área de investigação um outro modo de produzir conhecimento, de cunho transdisciplinar”. Sobre a possibilidade da transdisciplinaridade na LA, ele afirma que:

Está claro que transdisciplinaridade é um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas, ou seja, não se pode fazer LA transdisciplinarmente. Pode-se, contudo, como lingüista aplicado, atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar [...]. (MOITA LOPES, 1998a, p. 109).

Para Moita Lopes (1998a, p. 104), a natureza da LA seria interdisciplinar, na qual um problema seria estudado na fronteira de duas ou mais ciências, ocorrendo uma “interpenetração das disciplinas tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista metodológico”. Entretanto, ele valida o fato de que há inúmeras semelhanças entre a produção de conhecimento em LA e os procedimentos epistemológicos de natureza transdisciplinar, no que se refere à formulação de seus percursos investigativos.

O autor expõe que inúmeras críticas são tecidas às investigações interdisciplinares, sendo julgadas superficiais e desprovidas de critérios de cientificidade, o que, para ele, é de se esperar, pois essa é uma forma de produção de conhecimento que desestabiliza as estruturas da universidade. Segundo o autor, Tannen (s/d) argumenta que a integração de ideias de campos diferentes já é uma forma de pensamento crítico, ao contrário do que apontam as críticas em relação a esse modo de pesquisar.

Atualmente, vê-se Moita Lopes falar em uma LA “indisciplinar”. Essa adjetivação é retomada de Faure (1992, p. 61 apud MOITA LOPES, 1998a, p. 103), que afirma que, por não constituírem disciplinas, as práticas de pesquisa interdisciplinares constituem *Indisciplina*, suscitando, assim, problemas institucionais.

Segundo Moita Lopes (2009, p. 19), a LA

[...] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados [...]. Ou, como diz Stuart Hall (1996) em relação à teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar “pensar nos limites” ou “para além dos limites”. Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando.

De acordo com Pennycook (2006, p. 73), a ideia de transgressão associada, juntamente à ideia de mestiçagem e outras similares, à LA sugere não um pluralismo inter ou transdisciplinar, mas um sentido de atravessar fronteiras proibidas e começar a derrubar algumas das cercas disciplinares. Nesse sentido, ele toma essa posição como reflexiva, visto que se articula para a ação na direção de mudança. Segundo esse autor, “[...] uma LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83).

Como já mencionado antes, a pesquisa em LA, em decorrência das posturas inter e / ou transdisciplinares a ela conferidas, é alvo de críticas por pesquisadores que, em suas investigações, se debruçam a uma única disciplina / área de investigação.

A respeito da interdisciplinaridade em LA, Leffa (2001, p. 4) diz que

[...] pesquisar em Lingüística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis.

E, ao contrário das críticas atribuídas à área, continua:

Não é por conviver com a diversidade e beber de várias fontes de conhecimento, que deixamos de ter uma especialidade. Nossa especialidade é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos. A diversidade é nossa especialização. Está aí, a meu ver, a essência da pesquisa em nossa área.

Para subsidiar uma defesa em relação a isso, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 30), expõem que “Na opinião do autor [Clandlin, 2003, p. 79], essa natureza fragmentada não é algo negativo, pois torna a LA forte, responsiva, dinâmica e vibrante”, tendo a LA desafiado a ideia de uma única metateoria.

Fabício (2006, p. 62-63) ressalta que

“Desaprender” a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entreespaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio. É para esse não-lugar que a LA parece caminhar.

Assim, pode ser concluído que, seja inter ou transdisciplinarmente, a produção de conhecimento em LA tem tomado como necessários, cada vez mais, saberes de outras disciplinas e áreas de investigação, como a Educação, a Antropologia e a própria Linguística, só para citar algumas. Serão esses conhecimentos, associados aos produzidos pela própria LA, que darão conta da problematização provocada pelo objeto de investigação em cada uma das áreas em foco, e que se revelam muitas quando o que se tem em evidência são as mais variadas dimensões da vida humana perpassadas pela linguagem.

2.1.2 Novos rumos para a LA

Após a desvinculação da Linguística Teórica e sua abertura à inter e / ou transdisciplinaridade, vê-se a LA em uma constante evolução, acompanhando a própria evolução histórica da humanidade, adotando um olhar cada vez mais crítico sobre a linguagem e os fenômenos que a perpassam, de modo a não se desvencilhar das questões da vida cotidiana.

Em relação à responsabilidade social do trabalho do linguista aplicado, Moita Lopes (1998a, p. 112) lança a pergunta “Como é que a pesquisa que fazemos pode mudar a prática social?”. Para ele, muitos pesquisadores da área se defrontam com esta questão ao relatarem as suas pesquisas. Da mesma forma, Celani (1998, p. 118) aponta a preocupação com o social, com o humano como sendo o componente fundamental na definição da LA, o que tem sido, de fato, o diferencial e o foco de atração da área, por romper com modos tradicionais de se fazer pesquisa que se afastam dos sujeitos e da realidade social. A esse respeito, Signorini (1998, p. 94) menciona que a inserção do sociopolítico como constituidor das práticas reais de linguagem tem proporcionado à LA a adoção de uma perspectiva crítica dos modelos linguísticos que vêm negando ou obscurecendo a heterogeneidade das condições reais de uso da língua e as relações entre uso da língua e (re)produção do confronto entre forças sociais.

Para Wilson Leffa (2001, p. 5), “A importância que a Linguística Aplicada assumiu entre as demais áreas do conhecimento deve-se, certamente, a vários fatores [...]”, tendo destaque, para ele, a capacidade da disciplina em responder ao que a sociedade precisa. De acordo com esse autor, fazer pesquisa em LA não tem por objetivo explicar uma teoria, mas

sim resolver um problema – o que é explicitado também no quadro de Evensen (1998, p. 84) – o que faz com que o linguista aplicado esteja mais próximo de dar um retorno à sociedade.

O retorno à sociedade, de acordo com Leffa (2001), pode ser dado de duas maneiras: pelo problema pesquisado e pelo modo como se conduz a pesquisa. Em relação à primeira maneira, ele expõe que os problemas pesquisados já existem, e os linguistas aplicados imergem na realidade para propor soluções para eles. O segundo retorno apontado pelo autor, o que é dado pelo modo como se conduz a pesquisa em LA, é o de que, nesse campo, a distinção entre pesquisador e pesquisados é eliminada, de modo que o conhecimento seja construído pela convivência entre ambos.

Para Signorini (2006, p. 187), ao campo aplicado interessa pensar a pesquisa enquanto intervenção – sendo o pesquisador agente dessa intervenção – e não formas de neutralizar essa dimensão de sua relação com seu objeto.

Da década de 90 para cá, face às mudanças cada vez mais crescentes na vida contemporânea, a LA tem se ocupado de investigações diversas, dentre as quais aponta Kleiman (1998, p. 62): estudos da identidade, da subjetividade, da socioconstrução da aprendizagem, da comunicação intercultural, da interação bilíngue transcultural, da aprendizagem de deficientes auditivos e outras.

Motta-Roth e Marcuzzo (2008, p. 35) têm sinalizado que

As pesquisas em LA têm se voltado para questões sociopolíticas e geográficas (Moita Lopes, 2002, 2003), com foco em um sujeito sócio-histórico, transglobal, fragmentado, com identidades múltiplas, cujos traços como sexualidade e raça constituem a identidade como *performance* (Pennycook, 2006).

Nesse sentido, Bohn (2005, p. 22) defende a proposta de a LA fazer um esforço para convidar as alternativas expulsas a participarem da construção de uma melhor compreensão das relações humanas, bem como dos comportamentos e das aprendizagens.

A visão de um sujeito heterogêneo e contraditório é a que tem tido lugar na LA contemporânea, bem como a visão do discurso como constitutivo da vida social, atrelada a teorizações que incorporam a existência corpórea e aspectos identitários, o que é ressaltado por Moita Lopes (2006b, p. 30). Para esse autor, essa nova perspectiva revela-se como crucial, em função da relevância que se tem pensar em formas de pesquisar que sejam modos de fazer política ao tematizar o que não tinha sido antes tematizado. Há, portanto, uma

[...] necessidade de ouvir as vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados etc.), não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo. (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Moita Lopes entende que essa necessidade de repensar outros modos de se teorizar e fazer LA decorre de a LA tratar-se de um campo de investigação centrado no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, devendo, portanto, considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que essas mesmas pessoas experienciam. Essas mudanças são originadas das mudanças na vida social, pelos novos tempos intitulados “pós-modernidade”, “modernidade recente”, “modernidade reflexiva”, dentre outros, que:

São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (MOITA LOPES, 2006b, p. 22-23).

O autor segue apontando a necessidade de pesquisas que contemplem outras tantas histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidades que sejam capazes de trazer para o centro de atenção vidas até então marginalizadas no que se refere aos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Em suas palavras:

Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (MOITA LOPES, 2006b, p. 27).

A LA “mestiça” de Moita Lopes aponta para a redescrição do sujeito social, sendo uma área em que ética e poder são pilares cruciais, extrapolando as relações teoria-prática, pois, para ele, no contexto atual, tais perspectivas são fundamentais, o que não ocorria anteriormente, visto que

Em tal contexto modernista, uma LA autônoma era perfeitamente compreensível, com seu interesse em separar o sujeito do mundo que pesquisa dos significados que constrói e pelos quais é também construído nas relações alteritárias, para garantir objetividade científica, situando-o em um vácuo social. (MOITA LOPES, 2006b, p. 24).

Esse autor ainda distingue essa LA contemporânea da “LA normal”, aquela que esteve presa à discussão da distinção entre LA e aplicação de Linguística, não se descolando dessa área e de seus ideais de ciência moderna. Para Moita Lopes (2006a, p. 87), a redescritção da vida social é essencial para que os pesquisadores da LA possam situar os seus trabalhos no mundo, em vez de serem tragados por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas, em tipos de pesquisa que “entendem que o conhecimento não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos”.

Nesse sentido, para Fabrício (2006, p. 49), a LA se encontra em um momento de revisão de suas bases epistemológicas em direção a uma postura crítica. Para ela, alguns traços fazem-se necessários no que diz respeito ao amadurecimento dessa LA mais engajada. Esses traços culminam no desenvolvimento de uma *agenda política*, uma *agenda transformadora/intervencionista*, uma *agenda ética*.

A revisão das bases da LA também é apontada por Kumaravadivelu (2006, p. 146-147) ao mencionar que a LA deve se submeter a uma transformação disciplinar, porque nenhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos processos e discursos da globalização, principalmente tendo a finalidade de responder a realidades globais emergentes e para se beneficiar dos discursos que predominam em campos relacionados.

Pennycook (1998) argumenta em favor de uma abordagem crítica para a LA, de modo que ela seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas, pois, para ele, a LA estava desenvolvendo modelos de linguagem e uso da língua que refletiam mais uma visão europeia do mundo.

Em sua concepção,

O uso da palavra “crítica” não pretende se referir a uma concepção de criticismo somente em termos dos argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido; ao invés disso, a palavra “crítica” é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade. (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

Ao que chama de Linguística Aplicada Crítica (LAC), Pennycook (2006, p. 67) aponta como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. A LAC seria, pois, nas palavras de Pennycook, bem mais que a adição de uma dimensão crítica à LA, possibilitando um novo conjunto de questões que até então não eram consideradas interesses da LA.

Desse modo, as perspectivas atuais de se fazer LA têm apontado para novos sujeitos, ou melhor, para o que Rojo (2006, p. 273) chama de *privações sofridas* pelos sujeitos, comunidades e grupos, de modo que a área esteja cada vez mais em consonância com o que acontece na vida real.

Em relação às perspectivas brasileiras de investigação em LA, já nessa nova fase que vivencia, Cavalcanti (2004, p. 6) aponta que a área tem potencial para influenciar muito no desenvolvimento profissional, inclusive na educação docente.

No que se refere às principais temáticas investigativas da área, Menezes, Silva e Gomes (2009) fizeram um mapeamento dos temas em periódicos nacionais e internacionais. Em relação aos periódicos nacionais, Gomes, em pesquisa de graduação que compõe o artigo, reuniu um *corpus* constituído de 691 artigos, que foram classificados usando os temas propostos pela comissão da AILA. Os periódicos analisados foram: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *ESpecialist*, *Linguagem & Ensino*, *Trabalhos em Linguística Aplicada* e *DELTA*, referentes ao decênio de 1996-2006. *Linguagem & Ensino* data de 1998, e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* data de 2001, tendo sido analisados a partir desses anos.

Como resultado dessa pesquisa, os autores expuseram um quadro (v. ANEXO D) que apontou para um total de 100 trabalhos relacionados ao tema “Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores” e um total de apenas 17 trabalhos pertencentes ao tema “Educação em Língua Materna”.

O presente trabalho se insere nessa última temática, antes menos pesquisada, e que agora tem se revelado interesse crescente e cada vez mais necessário de investigação. Para tanto, subsídios de investigações relacionadas ao tema “Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores”, bem como de L2, também serão utilizados, visto que esses processos de ensino/aprendizagem, por vezes, dialogam e têm algo a dizer uns sobre os outros.

As considerações referentes ao ensino/aprendizagem de língua(s) apontadas e discutidas nesse trabalho tomam as palavras de diversos pesquisadores, que não só os da LA –

apesar dessa ser a área que abarca tais investigações – porque, como apontou Kleiman (1998, p. 47-48),

[...] temos um número grande de pesquisadores que se identificam como lingüistas com uma vocação para as aplicações, no sentido de reutilizar seus saberes, suas descobertas, sua formação, nas questões práticas do ensino, particularmente do ensino de língua materna. Essa vocação tem suas origens tanto na história das duas disciplinas quanto em fatores conjunturais do desenvolvimento atual da Lingüística.

A questão é histórica porque a Lingüística Aplicada emergiu um tanto tardiamente em relação ao momento em que se configuraram importantes problemas de ensino de língua materna no país e foram os lingüistas os que ocuparam os espaços de atuação aplicada que hoje a LA também reivindica. Esses lingüistas propunham-se, no fim da década de 1960, a responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com os novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto – comunicação na língua – que a Lei 5.692/71 instituía.

Da mesma forma, Moita Lopes (2009, p. 12) afirma que, bem antes do surgimento e desenvolvimento da LA, outros estudiosos já se debruçavam sobre o ensino/aprendizagem de língua(s), sendo Comenius, o “pai da educação moderna”, o responsável pelo primeiro compêndio com teorizações sobre o ensino de línguas, ainda no século XVII (1632).

Em seguida, a seção 2.2 tratará do ensino/aprendizagem de PLM, no que diz respeito às habilidades e pressupostos necessários ao ensino/aprendizagem dessa língua, à diversidade linguística e sua relação com o ensino e à formação do professor, de maneira abrangente.

2.2 ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA (LM): TRÊS TEMAS EM DEBATE

2.2.1 O que e como ensinar

A língua tem sido concebida, no decorrer da história das ideias linguísticas, de diversas formas. Essas concepções orientaram e têm orientado os padrões sociais e também as práticas pedagógicas concernentes ao ensino/aprendizagem de língua(s).

Dentre as inúmeras concepções de língua / linguagem, três delas têm sido fundamentalmente apontadas. Subjacentes a cada uma das concepções, estão distintas

correntes de estudo linguístico, como pode ser observado a seguir (cf. GERALDI, 1999, p. 41):

1. A linguagem é a expressão do pensamento – Trata-se de uma concepção tradicional que origina equívocos como o de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Essa concepção de linguagem está vinculada aos estudos da Gramática Tradicional;

2. A linguagem é instrumento de comunicação – Trata-se de uma concepção ligada à Teoria da Comunicação, que vê a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Essa concepção de linguagem está relacionada aos estudos do estruturalismo e do transformacionalismo;

3. A linguagem é uma forma de interação – De acordo com essa concepção, a linguagem, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de emissor a receptor, é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o falante age sobre o ouvinte de modo a constituir vínculos que não preexistiam à fala. Relacionada a essa concepção de linguagem tem-se a linguística da enunciação.

No que diz respeito à relação entre essas concepções e o ensino/aprendizagem de língua, tem-se como uma consideração de extrema importância o fato de que a adoção de cada uma dessas concepções acarreta em visíveis diferenças na escola, a partir das abordagens de ensinar dos professores, afetando, de uma forma ou de outra, o desempenho dos alunos.

Cada uma das concepções de língua dispostas anteriormente orienta, de diferentes formas, o ensino/aprendizagem de língua, de modo que a primeira concepção é responsável pela centralidade na gramática, no ensino de nomenclaturas e em atividades de análise morfológica e sintática (cf. RIBEIRO, 2001, p. 152). Mesmo essa concepção tendo mais espaço até os anos 60 do século XX, ainda hoje tal prática de ensino pode ser amplamente vista, seja por falta de preparo teórico-metodológico dos professores para atuar de outras maneiras – visto essa concepção ser bastante difundida na formação dos professores –, seja por cobrança dos próprios sistemas de ensino e da sociedade, seja por livre escolha dos professores.

No que se refere à segunda concepção de linguagem – linguagem como instrumento de comunicação –, a prática pedagógica de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa centra-se em atividades estruturais morfossintáticas e também na aprendizagem de elementos da comunicação – visto relacionar-se à Teoria da Comunicação –, tendo o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, já citada em Kleiman (1998, p. 47-48). A partir dessa segunda concepção de linguagem e das atividades escolares a ela referentes, as

aulas de Português (a disciplina Língua Portuguesa), em alguns segmentos de ensino, à época, passaram a ser chamadas de “Comunicação e Expressão”.

A tradição gramatical, manifestada nas atividades de ensino de nomenclaturas e em atividades morfossintáticas, que afetou esses períodos tem imperado desde o século XIX, período marcado pelas discussões acerca da formação de uma identidade nacional brasileira, que, logo, buscava uma homogeneidade linguística entre os cidadãos. Assim, a Gramática Tradicional, originária da Grécia Antiga (III-II a.C), que tinha como base a escrita, sendo considerada “a arte do bem falar e do bem escrever”, passa a ser a abordagem preferencial de ensino/aprendizagem de língua(s), tida como a que conduzirá a sociedade a uma uniformização linguística, a modos “corretos” de se utilizar a língua.

A partir dos anos 60 do século XX, os pressupostos da Gramática Tradicional vão sendo, pouco a pouco, postos em xeque, período em que começam a surgir as investigações linguísticas de natureza científica. O ápice dessa situação ocorre nos anos 80, quando as teorias funcionalistas acentuam as investigações que vão ressaltar a natureza dinâmica e heterogênea das línguas naturais.

Os PCN ratificam que, a partir desse período, as críticas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa se intensificaram, sendo atribuídas a fatores como: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva valorização da gramática normativa; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18). Tais fatores seriam ainda mais preocupantes no contexto da “democratização do ensino”, período no qual as classes populares começam a ter acesso à escola com as suas normas linguísticas ainda mais distantes do padrão proposto pela Gramática Tradicional.

Nos dias atuais, ainda que visões alternativas sobre a língua tenham ganhado espaço, como a terceira concepção apresentada em Geraldini (1999, p. 41), não resumindo a língua hoje a uma abstração e a algo homogêneo, como o era exclusivamente em épocas mais remotas, pode ser percebido que, na grande maioria das salas de aula de Português, a prática pedagógica permanece centrada na abordagem da Gramática Tradicional, sendo adotado, muitas vezes, um manual de gramática para tal finalidade.

Essa abordagem de ensinar tem sido considerada falaciosa, pois não contempla os diversos usos que são feitos da língua, porque a língua apresentada na gramática é uma língua homogênea, que aponta para apenas uma forma linguística “correta”. Nessa mesma direção,

as atividades que são realizadas em sala de aula (exercícios de classificação gramatical, exercícios de preencher lacunas, converter frases etc.) não fazem sentido quando se pensa no uso social que é feito da língua, por intermédio de textos contextualizados. Sobre isso, pode-se pensar no exemplo: quando um aluno circula pela cidade em um ônibus, ou pelo próprio bairro onde mora, a pé, e se depara, por exemplo, com um *outdoor*, será que, ao olhar para o texto presente nesse veículo de comunicação, ele procura “desvendar os sentidos desse texto” ou será que ele, mentalmente, inicia a classificação gramatical de palavra por palavra constante no texto? A segunda opção parece inviável, a não ser que ele esteja muitíssimo preocupado com a avaliação de Português do dia seguinte!

Por essas e outras razões, o ensino de Língua Portuguesa com ênfase excessiva, quando não exclusiva, na gramática tem sido severamente questionado e criticado há algum tempo. Para Bagno (2002, p. 15),

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação (Castilho, 1998: 12).

O autor, entretanto, acredita em uma língua que é mutável e que, por essa razão, não requer essa postura de ensinar. Por isso, ele apresenta criticamente a distinção entre as demais disciplinas do currículo escolar e Língua Portuguesa, expondo que as disciplinas do currículo escolar podem receber o rótulo de ciência, pelo fato de serem passíveis a crítica e refutação (como a Biologia e a Física, por exemplo), ao contrário de Português que, estando lá para ser seguida, não pode receber o rótulo de ciência. O autor afirma que “A Gramática Tradicional, como têm revelado todas as críticas feitas a ela ao longo do século XX, é eminentemente uma “ciência” do que “está parado”” (BAGNO, 2000, p. 42).

Rodolfo Ilari, há mais de uma década, questionava o ensino tradicional de gramática, alegando que o tempo já era de libertação em relação aos compromissos filosóficos que originaram a Gramática Tradicional. Para Ilari (1997, p. 14), “[...] se a gramática tradicional se revela tão pouco eficaz que chega a ser um fator de desvio, por que não testar outros instrumentos?”. Nesse período, o ensino prescritivo nas aulas de Português era tido como “precioso” (como ainda é tido, em grande medida, hoje), porque acreditavam que as pessoas adquiririam o português “correto” por seu intermédio, o que fazia com que se deixasse de lado

outros tipos de ensino, como o descritivo e o produtivo⁹, o que causava prejuízos na formação do aluno, principalmente no que se refere à ampliação de sua competência comunicativa, algo que é fundamental para a sua atuação em sociedade.

Diversas crenças estão relacionadas ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa centrado na gramática. Se a gramática, desde os seus primórdios, foi tida como a “arte do bem falar e escrever”, um dos mitos associados a ela seria o de que aprendendo, única e exclusivamente, gramática, o aluno ampliaria as suas competências de fala e escrita. Tal fato, hoje, revela-se um grande equívoco.

A esse respeito, Antunes (2007) alerta que há uma confusão no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, que provém das errôneas concepções que se tem de gramática. A autora aponta, então, os cinco sentidos do termo:

1. Regras que definem o funcionamento de determinada língua;
2. Regras que definem o funcionamento de uma norma linguística;
3. Uma perspectiva de estudo (como, por exemplo, a gramática gerativa, a gramática estruturalista etc.) ou uma tendência histórica de abordagem (ex: a Gramática Tradicional);
4. Uma disciplina escolar;
5. Um livro.

A confusão a que Antunes (2007) se refere diz respeito ao ensino de nomenclaturas gramaticais ao invés do ensino das regras de gramática na escola, o que é considerado irrelevante para o exercício da linguagem, de modo que, para ela, “o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática” (ANTUNES, 2007, p. 44), pois, como apontado anteriormente, conhecer as classes e classificações gramaticais não é suficiente para preencher as necessidades de quem interage por meio da linguagem.

Da mesma forma, Staub (1992, p. 30) explicita a falácia no ensino de gramática na escola, apontando que “A aula de português não pode ser pura decoreba de regras de pouca ou nenhuma aplicação”. Essas aulas centradas apenas na gramática acabam por não cumprir o objetivo mais amplo do ensino/aprendizagem, que seria proporcionar aos alunos o instrumental para serem usuários críticos da língua portuguesa nas mais diversas instâncias

⁹ Travaglia (1997, p. 40) toma como referência a nomenclatura adotada por Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 257-287). Para eles, o ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis, o ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona, e o ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas, i.e., quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente.

comunicativas, utilizando as diversas modalidades da língua de que dispusessem, e, além disso, não desenvolvem as habilidades básicas que deveriam.

Em relação a duas dessas habilidades, a leitura e a escrita, afirma Perini (1995, p. 27):

Concorda-se, geralmente, que o grande objetivo do ensino de língua portuguesa é levar os alunos a **ler e escrever** razoavelmente bem. Pergunto, então: será que o estudo da gramática pode ajudar na aquisição da leitura e da escrita?

Acredito que a resposta é negativa. [...] Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical.

O que o leva a concluir e defender que o estudo da gramática não oferece um instrumento para atingir o grande objetivo do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

A adoção de uma nova concepção de língua pode ser responsável por uma mudança de práticas de ensino/aprendizagem, visto que uma pessoa que concebe a língua como algo concreto e plural, conseqüentemente, lidará com ela de uma forma produtiva, flexível e sem discriminação, ao contrário do que quem, por exemplo, concebe-a como uma entidade “pura” e abstrata, o que pode ser visto em Geraldi (1999, p. 45), quando ele afirma que a alteração da situação do ensino de Língua Portuguesa por intermédio da adoção de uma diferente concepção de linguagem é capaz de construir não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino. Para ele (1999, p. 42), “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”, sendo, pois, muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que fazem uso da língua do que resumir os objetivos do ensino a estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

A esse respeito, os PCN expõem que:

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. (BRASIL, 1998, p. 79-80).

Muitos estudiosos atribuem valoração negativa ao ensino de Língua Portuguesa com ênfase na gramática normativa. Dentre eles, está Mattos e Silva (2004a, p. 87), que considera que “O ensino de gramática [...] está falido” e levanta críticas ao sistema educacional e às

políticas de ensino, por não permitirem aos professores uma atuação de forma mais adequada, o que é algo importante de ser lembrado, pois, na maioria das vezes, mas não somente, os professores se veem com muitas cobranças decorrentes das inúmeras mudanças pelas quais a sociedade tem passado, mas não foram preparados para atuar de forma diferente, isso quando não são, de fato, “obrigados” a trabalhar como sempre trabalharam.

Para Bagno (2002, p. 51), há algum tempo, é sabido que boa parte das classificações, conceitos e definições da gramática são falhos e incoerentes, o que é apontado por diversos estudiosos. Ele considera que a redução do ensino de língua ao mero “ensinar gramática” é algo que não tem mais cabimento nos dias de hoje, sobretudo, por conceber a língua de uma forma reducionista (= norma > gramática > sistema homogêneo), devendo-se haver, nas salas de aula, atividades de reflexão linguística, ao invés do ensino de gramática. Daí, como aponta Kleiman (2006, p. 34), “[...] a necessidade de um enfoque que se afaste do ensino de objetos que podem ser reduzidos aos seus aspectos lingüísticos formais [...] e que se aproxime da prática social como meio de atingir os objetivos do ensino”.

Antunes (2003) expõe que o ensino de gramática na escola tem se limitado a uma perspectiva reducionista. Em suas palavras, a gramática que tem sido trabalhada na escola é a gramática fragmentada, a gramática da irrelevância e das excentricidades, inflexível e predominantemente prescritiva – por não ter como apoio o uso da língua em textos reais –, voltada para a nomenclatura e classificação, a partir do estudo de palavras e frases descontextualizadas. Contrapondo essas práticas, ela sugere que a gramática teria que ser concebida como um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua, que existe, pois, em função dos seus usos, refletindo a diversidade linguística inerente a esses usos. A gramática teria existência em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos, sendo objeto de uma descrição rigorosa e consistente, transformando-se, dessa forma, em uma gramática relevante, funcional, contextualizada, uma gramática da língua, das pessoas.

Mesmo sendo adotada uma nova postura em relação à gramática em sala de aula de Língua Portuguesa, ela sozinha não seria suficiente para atingir os propósitos dessa disciplina, seria ainda indispensável o trabalho, em sala de aula, com outras habilidades linguísticas.

De acordo com os PCN, cabe à escola promover, durante o Ensino Fundamental, a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, de modo que, como apontado na primeira seção, eles sejam capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações, sem que, para

tanto, sejam desconsiderados os saberes linguísticos que já possuem (cf. BRASIL, 1998, p. 19).

Adotando a concepção de linguagem “[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” e de língua como “[...] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20), os PCN expõem que as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem (leia-se “deveriam corresponder”), principalmente, a atividades discursivas, com prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Essa competência é a responsável por fazer com que o sujeito utilize a língua de modo adequado às diferentes situações de interlocução (v. BRASIL, 1998, p. 27). Logo, de acordo com os PCN, o objeto de ensino de Língua Portuguesa é o texto, materializado nos mais diversos gêneros textuais.

Nesse sentido, os conteúdos do ensino se articulariam em torno do uso e da reflexão sobre a língua, conforme demonstrado abaixo:

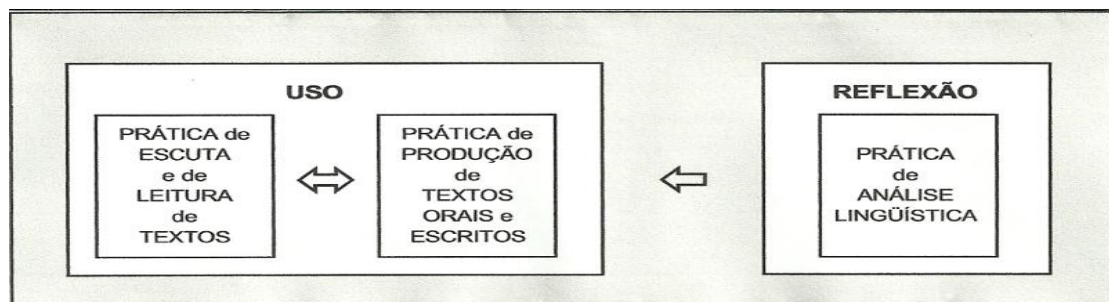


Figura 2 – Eixos básicos do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 35)

Os PCN apontam que os conteúdos das práticas que constituem o eixo “uso” dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. Já os conteúdos que constituem o eixo “reflexão” referem-se à construção de instrumentos para a análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução (BRASIL, 1998, p. 35-36). Essas escolhas têm que, entretanto, priorizar os elementos que sejam capazes de ampliar a competência discursiva do aluno.

Expõe que a nova orientação do ensino de Língua Portuguesa se daria pela substituição das frases soltas e descontextualizadas pelo texto implica também em se mencionar as

concepções subjacentes ao termo. De acordo com Koch (2003, p. 116-117), o texto pode ser considerado a partir de três visões:

1. O texto como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao leitor/ouvinte apenas “captar” a representação mental do produtor. Nessa concepção, o leitor/ouvinte exerce um papel essencialmente passivo;

2. O texto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando conhecer o código. Nessa concepção, o leitor/ouvinte também exerce um papel passivo;

3. O texto como o próprio lugar da interação, cujo sentido é construído a partir da atividade dialógica texto-sujeito, que são histórica e ideologicamente situados. Seria essa terceira concepção a orientadora dos PCN.

De acordo com Antunes (2003, p. 110), a partir de uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, “Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto [...] e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários”.

Em decorrência da forma inversa que ocorre o processo escolar, ela (ANTUNES, 2003, p. 15) afirma que “tem “uma pedra no meio do caminho” da aula de português. E a trajetória não se faz...”, e, a partir daí, propõe que o ensino de Língua Portuguesa seja centrado bem mais que no ensino de gramática, que ele tenha como habilidades preponderantes **ler, escrever, ouvir e falar textos** em língua portuguesa (grifo nosso), o que culminaria em uma educação linguística ampla em seus objetivos e resultados.

Da mesma forma, para Bagno (2002, p.17), o ensino de língua na escola deveria propiciar condições aos alunos para “[...] o desenvolvimento pleno de uma *educação linguística* – que difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta “norma culta” e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática”.

O seu modelo de educação linguística fica ilustrado na figura a seguir:

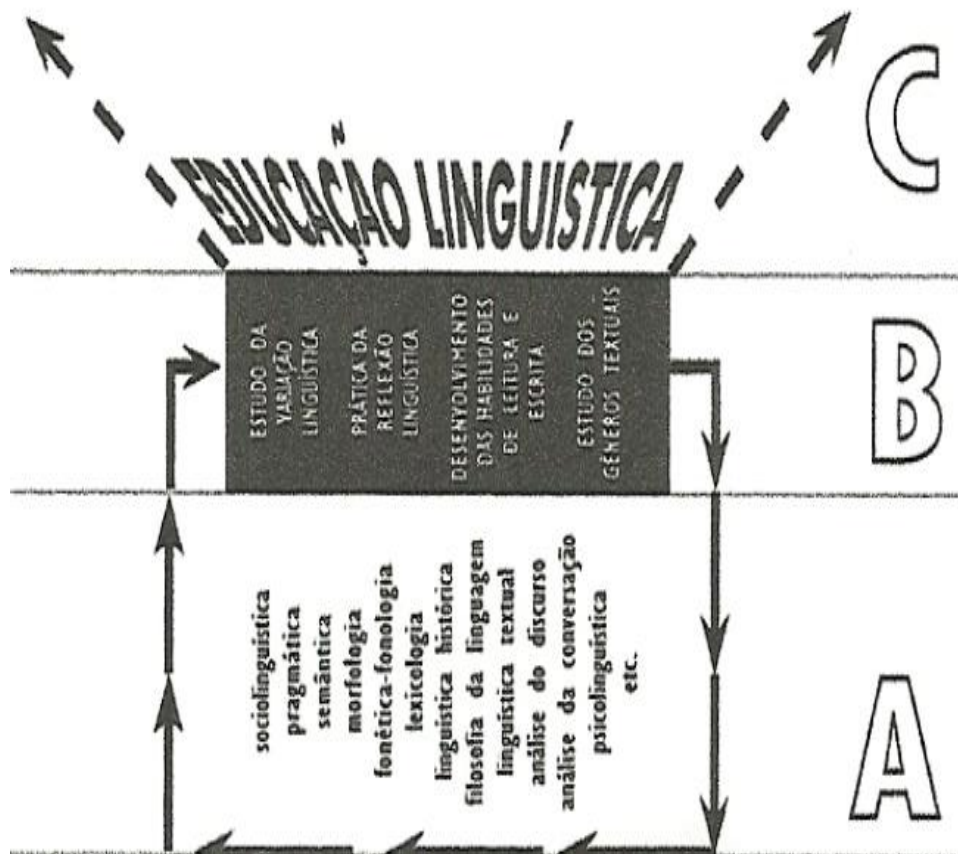


Figura 3 – ABC do ensino de língua (BAGNO, 2002, p. 18)

O plano A abarca a base científica que deve sustentar a formação do professor de língua. No plano B, o autor engloba o estudo da variação linguística, a prática da reflexão linguística, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o estudo dos gêneros textuais, que devem impulsionar o ensino/aprendizagem de língua na escola. O plano C, o objetivo maior do ensino, a educação linguística, é projetado para o alto e para longe, pois é tomado pelo autor como algo que extrapola os muros da escola, sendo útil aos alunos em suas vidas em sociedade.

Para Bagno (2002), os principais elementos constitutivos da educação linguística são:

1. O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
2. O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
3. A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Diversos outros estudiosos têm se pautado na investigação das habilidades que tomam como essenciais ao ensino/aprendizagem de Português, habilidades que sejam responsáveis

por formar sujeitos que interajam de forma competente e crítica por intermédio da língua. Essas habilidades são: a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística (ensino de gramática).

A leitura na escola tem sido, atualmente, alvo de muitas investigações, ao mesmo tempo em que são muito criticadas as formas com as quais os professores operam, quando operam, com essa prática em sala de aula. De acordo com Antunes (2003), a escola trabalha, de modo geral, a leitura de forma mecânica (= decodificação), não indo além dos elementos literais e explícitos nos textos, fazendo dela uma atividade sem interesse e sem função, uma prática puramente escolar, que equivale ao mero treino para avaliações sem sequer se expor as funções sociais que possui, e isso quando algum tempo é dedicado a ela na escola.

Em contraponto, para Antunes, a leitura deveria ser concebida como parte da interação verbal escrita, como uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e de acesso às especificidades da escrita, que envolve diferentes processos e estratégias de realização, dependendo não só do contexto linguístico. Dessa forma, a escola trabalharia com textos autênticos, através de uma leitura interativa, em duas vias, motivada, do todo, da reconstrução do texto, uma leitura diversificada e crítica, em direção ao sentido do texto.

A leitura nas aulas de Língua Portuguesa, quando ocorre, na maioria das vezes, não passa de mera atividade de decodificação ou de pretexto para a cópia de um texto, sendo também objeto de avaliação no que se refere à “fluência” dos alunos – a tal “leitura em voz alta” – que, muitas vezes, além de ser uma atividade rejeitada pelos alunos, não garante que eles tenham alcançado o princípio maior de uma atividade dessa natureza: “desvendar os sentidos do texto”. Mas talvez isso não importe mesmo, porque muitas escolas avaliam o “desempenho em leitura” dos alunos justamente pelo critério da “leitura fluente”. O aluno que ler sem gaguejar, que fizer as pausas corretamente será considerado o aluno que tem um bom desempenho em leitura.

Essas práticas são muito questionadas, como pode ser visto na afirmação de Lerner (2002, p. 39-40):

Algo similar acontece com objetivos como “ler em voz alta de forma fluente” ou “ler com entonação correta”, quando aparecem desconectados do propósito fundamental de formar leitores e dão lugar a situações de leitura oral repetitiva, que, além de não cumprirem nenhuma função do ponto de vista da compreensão do texto nem do ponto de vista comunicativo, distanciam as crianças da leitura, porque a apresentam como atividade tediosa e carente de sentido.

Kleiman (2008, p. 16) justifica que as práticas de leitura escolar são sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar Português e acrescenta que esse entendimento é tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola, o que é sabido e constatado ao serem presenciadas situações nas quais pais ou familiares de criança em idade escolar pedem que esta oralize um texto na presença de outras pessoas, contentes de que aquela criança “já sabe ler”.

Contrapondo as concepções equivocadas acerca da leitura, bem como os modos de tratá-la em sala de aula – como a “captação” do sentido de um texto que é o produto lógico do pensamento de um autor, como a mera decodificação de algo que já está explícito na linearidade textual –, o ensino de leitura deve ser visto como uma atividade interativa direcionada pelos leitores, sujeitos ativos que realizam essa atividade a partir de objetivos bem determinados, dos conhecimentos que já possui, das estratégias que asseguram uma interpretação do texto como um todo, ou seja, deve ser visto como uma atividade que requer muito mais do que o domínio de um código linguístico. A leitura, como aponta Oliveira (2010, p. 60), requer conhecimentos enciclopédicos ou de mundo e conhecimentos textuais.

Para Orlandi (1996, p. 37-38), a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é nele que é desencadeado o processo de significação, por isso, a autora – criticando o fato de que a linguagem não deve ser considerada apenas como transmissão de informação – julga que ela deva ser considerada em seu aspecto mais consequente: o da compreensão, que a faz uma atividade mediadora (transformadora) entre o homem e a sua realidade social. Entretanto, Orlandi faz a ressalva de que, na escola, na definição do aluno-leitor há duas determinações negativas: exclui-se a relação do aluno com outras linguagens e exclui-se também a sua prática de leitura não escolar.

Tais considerações tornam, mais uma vez, o ensino de leitura na escola falacioso, visto que, tendo apagadas a sua história de leitura e as suas relações com a linguagem, os alunos concebem a leitura escolar como uma tarefa enfadonha e que não dialoga com a vida que levam fora da escola. A escola, ao invés disso, deveria tomar esses saberes e práticas extraescolares dos alunos como o ponto de partida das atividades em sala de aula.

Aproximar a leitura escolar das leituras que o aluno faz fora da escola implica também levar em conta, no ambiente escolar, os letramentos múltiplos, que são as diversas práticas sociais que têm a leitura e também a escrita como pano de fundo em um mundo cada vez mais atravessado por diversos signos e pelas novas tecnologias. Nesse sentido, Rojo (2009, p. 107) sugere que sejam considerados, ética e democraticamente, os letramentos das culturas locais, os letramentos multissemióticos (imagem, música, linguagem corporal etc.), os letramentos

críticos e protagonistas, visto que os significados inerentes à vida humana são todos contextualizados, não cabendo à escola, pois, apagar muitos dos letramentos que são influentes e valorizados no dia a dia das pessoas (como, por exemplo, o grafite, o *hip hop*, dentre inúmeros outros).

Para Kleiman e Moraes (2002, p. 91), a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social, pois essa é uma atividade que deve fornecer a todos os cidadãos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade. Para a primeira autora, entretanto, isso será possível apenas a partir de um viés interativo de leitura, pois “se ele [o aluno] apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização lingüística crítica é impossível” (KLEIMAN, 2008, p. 94).

Em relação ao trabalho com a leitura em ambientes cujos alunos são pertencentes a classes populares, os equívocos são ainda maiores, e os alunos não têm acesso à enorme variedade de gêneros textuais existentes, porque “[...] aqueles [gêneros textuais] que são rotinizados por grupos sociais influentes não chegam à população em geral, pois, subjacente a estas práticas, há os mecanismos sociopolíticos e ideológicos de controle dos recursos materiais e simbólicos” (SIGNORINI, 2001, p. 10 apud BEZERRA, 2005, p. 40).

Assim, entende-se a importância de a leitura fazer parte da vida escolar, e, obviamente, não só das aulas de Português, sendo uma atividade orientada por propósitos e capaz de formar pessoas críticas, que tenham potencialidade para ler textos diversos além dos registros das linhas e que sejam capazes de assumir uma posição diante daquilo que leem.

Atreladas à inadequada utilização da leitura em sala de aula estão também as práticas equivocadas de escrita. De acordo com Mendes (2008b, p. 170), apesar de tudo que preconizam os PCN, há mais de uma década, “[...] sabemos que ainda persistem, em nossas salas de aula, práticas mecânicas de leitura e de produção de textos, nas quais o caráter formal e lingüístico tem supremacia sobre os sócio-comunicativos e discursivos”.

Em relação às atividades de escrita, muitos professores (quando a praticam, porque, na maioria das vezes, em decorrência de suas extensas jornadas de trabalho, não têm tempo para avaliar adequadamente os textos produzidos pelos alunos ou porque têm uma formação ou orientação que os levam a apenas basear as suas aulas no ensino da gramática) resumem-na às atividades de cópia textual, atividades que não desenvolvem a competência escritora dos alunos.

Quando ocorre de a escrita passar de cópia a produção própria do aluno (à conhecida “redação escolar”), trata-se da facção de um texto que, não tendo as devidas orientações, ignora o sujeito aprendiz, sendo desprovido de autoria, recepção e função (cf. ANTUNES,

2003). Para Antunes (2003), a escrita deveria ser concebida na prática escolar como uma atividade interativa, que cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes e varia em forma a depender das funções, que supõe condições de produção e recepção diferentes da fala, que implica etapas distintas e integradas de realização e é regida por convenções gráficas. Essas concepções implicariam em uma escrita de autoria dos alunos, de textos socialmente relevantes que têm leitores, uma escrita funcionalmente diversificada, metodologicamente ajustada, adequada em sua forma de se apresentar, orientada para a coerência global e contextualizada.

A ausência das práticas de escrita em sala de aula ou a forma com que ela é trabalhada nesse contexto faz com que muitos alunos se estigmatizem, esquecendo-se, inclusive, de que eles mesmos produzem textos escritos durante toda a vida (dos verbais aos multimodais). Tal fato é mencionado por Bunzen (2006, p. 158):

No entanto, percebemos que, por razões históricas e políticas (o que envolve a concepção de língua e de ensino-aprendizagem adotada), ainda continuamos tratando os alunos como “afásicos em matéria de língua” (Signorini, 2003). Não percebemos que eles produzem poemas em seus diários, versos para compor o *rap*, casamentos matutos para serem encenados em quadrilhas juninas, peças teatrais em esferas como as igrejas e centros comunitários, grafites e pichações nos muros das cidades ou nos banheiros das escolas, *blogs* e *fotologs* no ambiente virtual, cartas de amor e de solicitação de emprego, mensagens via celular, e-mails, etc. Em contrapartida, se perguntarmos a esses alunos se escrevem textos, possivelmente, ouviremos: “odeio escrever” ou “sou péssimo em redação” [...].

Essa noção de que os alunos são péssimos em escrita, muitas vezes, são repassadas pelos próprios professores. A esse respeito, vem à lembrança uma experiência vivida em 2009.2, último semestre da graduação em Letras Vernáculas, na atividade de *Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa*, realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Salvador. Após muitas aulas de observação, resumidas a presenciar a professora trabalhar com os alunos as classificações de sujeito e predicado e dos complementos verbais, vem de sua autoria a afirmação: “Esses alunos não sabem escrever. Nem adianta colocar para escrever nada”. E não há uma frase bastante conhecida que diz “Quem não sabe, aprende.”? Mas, ao contrário disso, a professora sequer trabalhava atividades de escrita em sala de aula. Assim, eles continuariam “sem saber escrever” mesmo. São os contrassensos do ensino!

O trabalho com a escrita em sala de aula também precisa, assim como o trabalho com a leitura, levar em conta os avanços tecnológicos, visto que, mesmo em comunidades mais carentes, os alunos estão, pouco a pouco, substituindo, em suas atividades extraclasse, o lápis e a caneta pelo uso do teclado e do *mouse*, por isso, é necessário que os educadores estejam situados em relação a esses novos instrumentais e que também incorporem discussões e atividades práticas relacionadas a eles às suas aulas.

Para Mendes (2008b, p. 177), “Os nossos alunos devem produzir textos, portanto, e não enunciados soltos. Mas o que ainda acontece, de modo geral, nas atividades de leitura e escrita que têm lugar em sala de aula é bem diferente disso”. Desse modo, para a autora, “pensar a linguagem como instância fundamental da vida” (MENDES, 2008b, p. 179) é algo essencial para que as práticas enrijecidas e mecânicas de ensino de línguas sejam subvertidas.

As atividades em torno da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa têm se revelado ainda mais problemáticas, se comparadas ao trabalho com a leitura e com a escrita, pois as concepções que se têm é de que tal tarefa se trata de “ensinar o aluno a falar”, o que já é complicado, porque muitas escolas sequer dão esse direito aos seus alunos.

De acordo com Marcuschi (2005a, p. 60), “Não há dúvida de que hoje ela [a escola] se ocupa mais com a escrita”, visto que não incorpora o desenvolvimento da oralidade dos alunos às suas prioridades. Marcuschi (2005b, p. 21) expõe, entretanto, que “A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas”. Por isso, ele defende que “A escola não pode ignorar que o (a) aluno (a) fala” (MARCUSCHI, 2005a, p. 60), ocupando-se também com essa habilidade, levando os alunos ao conhecimento da organização dialógica da fala, das características linguísticas da produção oral e também da relação fala – escrita, que, como é sabido, não devem mais ser concebidas como atividades dicotômicas (cf. MARCUSCHI, 1998). Para ele, assim como para os demais estudiosos que se debruçam sobre a oralidade, trabalhar com essa habilidade em sala de aula, “Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de *usos* da língua” (MARCUSCHI, 2005b, p. 24).

Para Antunes (2003) – que, em sua obra, também não se estende a essa habilidade como às outras (leitura, escrita e gramática) –, o trabalho com a oralidade em sala de aula é marcado pela omissão da fala, pela visão de que tudo de errado acontece nessa modalidade de uso da língua, ocorrendo as atividades de oralidade em torno dos gêneros da oralidade informal, sem que sejam explicitados os padrões gerais da conversação.

Esse desconhecimento por parte de alguns (ou muitos) professores do que seja ensinar a oralidade ou de quais gêneros orais ensinar tem feito com que eles desenvolvam práticas que

não têm tanta contribuição no aprimoramento da competência linguístico-comunicativa dos alunos. Um exemplo de um trabalho de oralidade inadequado é quando os professores pedem aos alunos – acreditando que isso seja o desenvolvimento da oralidade – que leiam em voz alta um texto previamente escrito, como, por exemplo, uma canção, o que seria, na verdade, uma atividade de oralização (de um texto escrito) e não de oralidade. Em boa parte dos casos, esses equívocos são seguidos do Livro Didático (LD), como será exposto na seção referente à análise dos dados, na qual é mencionada uma atividade do LD da turma pesquisada nessa investigação, que se refere à oralização de uma música de Guilherme Arantes e que consta no LD como sendo uma atividade de **expressão oral** (grifo nosso). Sem uma formação e um material de apoio adequados, mais prejuízos à prática docente.

De acordo com Silva (2009, p. 545), que critica o fato de os gêneros orais serem compreendidos como um todo homogêneo, nas atividades de oralidade,

[...] o domínio de um rico repertório de gêneros é indispensável à formação dos alunos, porquanto os gêneros estão diretamente relacionados às práticas discursivas, nos mais diversos contextos culturais, o que faz com que a reflexão sobre esse tema possibilite maior compreensão das relações entre linguagem e atuação social.

Da mesma forma, para Cavalcante e Melo (2006, p. 183-184), em um trabalho consistente com a oralidade “Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral”, sendo o aluno orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como a familiarizar-se com suas características textuais. Assim, o aluno necessitaria saber as especificidades, por exemplo, de se apresentar um seminário, que não é a leitura em voz alta de um texto previamente escrito, nem se colocar à frente da turma e “bater um papo” com os colegas sobre aquilo que pesquisou.

Para Antunes (2003), o desenvolvimento da oralidade em sala de aula deve ser orientado para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, para as especificidades e variedades de tipos e de gêneros de discursos orais, de modo a facilitar o convívio social, uma atividade orientada para se reconhecer o papel dos recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto, que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada dos cantadores e repentistas, orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Retomando as considerações acerca do ensino da gramática, para concluir essa seção, tem-se que hoje muitos estudiosos o veem como algo falacioso e desnecessário, visto que

“Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para as coisas – é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca” (PERINI, 2001, p. 102). Nesse mesmo trabalho, Perini (2001) aponta que os equívocos referentes ao ensino de gramática ocorrem em função dos objetivos para esse ensino serem mal colocados, a metodologia de ensino ser inadequada, além de se tratar de uma matéria que carece de organização lógica, e, nesse sentido, ele aponta as incoerências da gramática e suas sugestões.

Atrelando esses e outros equívocos ao ensino de gramática, hoje os pesquisadores têm trabalhado com o ensino de *análise linguística*, em detrimento do ensino de gramática. De acordo com os PCN,

[...] prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78).

Segundo Oliveira (2010, p. 234-235) – que defende o ensino pragmático da gramática, apontado como que centrado nos elementos da textualidade e voltado para o uso, para o desenvolvimento da competência comunicativa –, não há nenhum problema em se ensinar gramática, desde que o professor esteja consciente de que esse ensino é um meio para ajudar os alunos a produzirem textos adequados a contextos de interação social específicos, não se resumindo, pois, ao ensino de nomenclatura, que pode até ser usada, se necessária, “como mais uma forma de ajudar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa” (OLIVEIRA, 2010, p. 250).

Para ele,

A chave para a mudança na forma de os professores ensinarem gramática não reside na adoção de um termo, *análise linguística*, e no abandono de outro, *ensino de gramática*. Reside na conscientização do professor a respeito das concepções de língua e de gramática que eles adotam, as quais exercem influência determinante na sua prática pedagógica. Sem essa conscientização, os termos não passam de termos. (OLIVEIRA, 2010, p. 234).

Em síntese, tem-se que as demandas atuais apontam para uma concepção sociointeracionista de língua – o que é defendido nesse trabalho – concepção que entende os sujeitos como seres sociais que interagem, cada um a seu modo, com o outro. De acordo com essa concepção, o objetivo das aulas de Língua Portuguesa seria ampliar o repertório linguístico e a competência comunicativa dos alunos. Tal tarefa se torna impossível, única e exclusivamente, por intermédio do estudo de nomenclaturas e regras gramaticais, que, apesar de já serem “veneradas” pelos alunos (que sequer se deram conta de que isso não os tem tornado mais competentes linguisticamente, e, por isso, “vibram” com os acertos nas atividades gramaticais) e pela sociedade, não se refletem em desempenho para se comportar de forma linguisticamente adequada em diversas situações de interação.

Ao professor de Português, cabe, dentro de uma mesma perspectiva interacionista, a tarefa de ser o agente que vai fornecer aos alunos um ambiente e meios necessários para que construam seus conhecimentos linguísticos com base na língua viva que eles ouvem, falam, leem e escrevem cotidianamente, o que só é possível a partir de um “programa de ensino que leve, bem amplamente, à *educação linguística*, o que significa um programa de revisão de conceitos, de alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos (ANTUNES, 2009, p. 40), a partir do desenvolvimento das competências de fala, escrita, leitura e escuta dos alunos, por intermédio de textos concretos e não dos gêneros textuais abstratos e didatizados com os quais a escola tem operado.

Essas mudanças todas começam pela adoção de um novo objeto de ensino para as aulas de Língua Portuguesa – que extrapole o ensino excessivo ou exclusivo da gramática, como foi discutido nessa seção, não negligenciando as atividades de leitura, escrita e de desenvolvimento da oralidade em sala de aula, como tem ocorrido em muitos contextos – e pela adoção de uma concepção de língua / linguagem que a abarque em sua integridade, que é múltipla e heterogênea, como será exposto adiante.

2.2.2 As múltiplas “faces” da língua portuguesa

Atualmente, a língua portuguesa encontra-se presente em quase todos os continentes do mundo, sendo a única língua oficial de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-

Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, países que, juntamente com Timor Leste, constituem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A CPLP é uma organização internacional, constituída pelos citados oito países independentes, que têm o português como língua oficial, criada em 17 de julho de 1996, tendo como os seus objetivos gerais:

1. A concertação político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional;
2. A cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social;
3. A materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa.

O português é ainda uma das línguas oficiais da União Europeia, da União Africana, do Mercosul, da Organização dos Estados Americanos e dos Países Lusófonos, sendo a quinta língua mais falada em nível mundial e a língua mais falada do Hemisfério Sul. A maioria dos falantes de português está distribuída na América do Sul, África, Ásia e Europa.

Na América do Sul, o português cresce, a cada dia, em importância e está sendo ensinado nos países que constituem o Mercosul, como a Argentina. Tal fato se deve à influência do Brasil, país onde se concentra a maior parte de falantes de português, mais de 190 milhões de pessoas, conforme dados do IBGE. Aqui no Brasil, está a maior cidade lusófona do mundo, São Paulo, que hoje abriga o Museu da Língua Portuguesa, fundado em 2006. De acordo com Teyssier (1997, p. 93), “Essa massa de lusófonos brasileiros contribui de uma forma decisiva, na altura do século XX [...], para fazer do português uma língua de importância internacional”.

A língua portuguesa instalou-se no Brasil no século XVI, a partir da chegada dos portugueses ao local, período no qual o país era habitado por povos indígenas. Posteriormente, os portugueses importaram da África escravos negros para serem utilizados como mão-de-obra nas atividades que não foram aceitas de forma pacífica pelos primeiros habitantes do local. Sendo assim, “O português europeu, o índio e o negro constituem, durante o período colonial, as três bases da população brasileira” (TEYSSIER, 1997, p. 93-94).

De acordo com Teyssier (1997, p. 94), no período colonial, a situação linguística do Brasil pode ser dessa forma resumida:

Os “colonos” de origem portuguesa falam o português europeu, mas evidentemente com traços específicos que se acentuam no decorrer do tempo. As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita. Ao lado do português existe a *língua geral*, que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum. Enfim, muitos povos indígenas conservam os seus idiomas particulares, que se denominam *línguas travadas*.

Esse quadro de multilinguismo é ainda mais acentuado a partir do século XVIII, quando imigrantes desembarcam no Brasil, sendo, então, constituído pela língua portuguesa, pelas línguas indígenas, pelas línguas de imigração, pelos crioulos e outras formas linguísticas originadas de diversas situações de contato entre os habitantes do local. No período de constituição da língua portuguesa como a é hoje, pois, o Brasil já se apresenta como um território marcado pela complexidade / diversidade linguística.

Atualmente, a diversidade constitutiva da língua portuguesa manifesta-se em todos os níveis de funcionamento da linguagem: fonético, fonológico, morfológico, sintático, morfossintático, lexical e discursivo, visto que a variação é um fenômeno comum às línguas, representando a pluralidade de povos que dela fazem uso cotidianamente e sob as diversas condições, pois, conforme Bagno (2002, p. 33), uma sociedade multifacetada e plural só pode abrigar uma língua multifacetada e plural.

Apesar da tendência de todas as línguas vivas à variação, a língua portuguesa – o que deve ocorrer também com outras – é também vista como algo homogêneo, isento de variação. Essa consideração, normalmente, é defendida pelos que cultuam, por questões sociopolíticas, o mito da língua “pura”, o mito de que a língua portuguesa do Brasil apresenta uma unidade. De acordo com Bagno (2006, p. 15),

Esse mito [de que a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente] é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Lucchesi (1998) apresenta uma caracterização para a língua portuguesa do Brasil. Para ele, a língua portuguesa, além de se caracterizar por ser uma língua plural (perpassada pela variação territorial), é também uma língua polarizada. Em sua formulação teórica,

existem dois polos nos quais se situam duas normas linguísticas, as normas cultas e as normas vernáculas, que constituem usos da língua que ocorrem em um pequeno espaço geográfico (variação em nível social). Tal fato é evidenciado, por exemplo, em casas nas quais as empregadas domésticas, por exemplo, apresentam baixo grau de escolaridade e instrução se comparado ao dos patrões: em um pequeno ambiente, podem ser percebidas profundas diferenças entre as variedades linguísticas.

A esse respeito, Teyssier (1997, p. 99) apontara que

[...] as divisões “dialetais” no Brasil são menos geográficas que socioculturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra.

A respeito das normas linguísticas do português brasileiro, Mattos e Silva (2006, p. 230) aponta que “Pode-se hoje demonstrar que convivem, no Brasil, as ‘normas vernáculas’ ou o ‘português popular brasileiro’; as ‘normas cultas’ ou o ‘português culto brasileiro’ [...]”. Além disso, continua a autora, “[...] no horizonte, paira ou pára a ‘norma padrão’”.

As normas vernáculas são as realizações linguísticas de segmentos populares da sociedade. Essas normas apresentam grande variação, que é alvo de discriminação por parte dos segmentos sociais de maior prestígio socioeconômico. De acordo com Camacho (1999, p. 49), “[...] há uma rejeição das variantes estigmatizadas”. Para Calvet (2009, p. 107), retomando Bordieu, tal fato revela-se natural, pois a troca linguística é também uma troca econômica.

A parcela da população detentora do capital econômico e, conseqüentemente, mais escolarizada e instruída, tem como usos linguísticos as normas cultas, que não são objetos de estigma social e se relacionam à cultura escrita, à qual esses sujeitos têm amplo acesso.

A despeito da designação “cultas”, apesar de o seu vínculo a um tipo de cultura – a cultura escrita – justificar o termo, tem-se que ela tem sido alvo de muitas críticas por parte de inúmeros pesquisadores da linguagem, por acharem que essa adjetivação pode culminar em outras como “não cultas”, “incultas”, dentre outras nomenclaturas discriminadoras às normas utilizadas pelo segmento de menor prestígio social, o que seria uma falácia, haja vista que todos os seres humanos são providos de cultura.

Com o objetivo de sanar esse equívoco conceitual, no campo dos estudos linguísticos, passa-se a ser utilizada a noção de *continuum* linguístico, que se refere a uma linha imaginária contínua na qual as normas vernáculas e cultas transitam em termos de adequação às situações

de uso, podendo haver, inclusive, uma interpenetração entre elas. Para Bagno (2002, p. 33), “No que diz respeito à língua, verifica-se no Brasil de hoje uma interpenetração cada vez maior entre as diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais etc.”, em decorrência dos deslocamentos populacionais intensos na contemporaneidade.

Bortoni-Ricardo (2004) está entre os pesquisadores que lançam mão da noção de contínuo linguístico em seus estudos. Nessa obra datada de 2004, a autora explicita que a terminologia “normas cultas” (em contraposição à designação “normas vernáculas”) carrega uma forte dose de preconceito e deixa a impressão errônea de que existem fronteiras rígidas entre essas normas. Assim, propõe que a interação verbal seja processada com base em três contínuos: o contínuo rural-urbano, o contínuo oralidade-letramento e o contínuo de monitoramento estilístico. Segundo a autora, não existem fronteiras rígidas que separam os usos linguísticos, as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses usos.

A respeito da designação “norma padrão” (no singular, diferentemente das anteriores), Mattos e Silva (1995, p. 14) a expõe como “[...] um conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de **erro** o que não segue esse modelo”. Com isso, pode ser percebida a natureza ideal e coercitiva da norma padrão, que, diferentemente das normas vernáculas e das normas cultas, não constitui um uso real da língua.

Para Neves (2010, p. 26):

[...] no Brasil, o processo de constituição de um padrão linguístico no século XIX se pautou pelo padrão de escrita literária portuguesa, mais especificamente o do Romantismo, fixando-se um modelo que não buscou sua base no que se considerasse a fala culta do país – que, na verdade, inexistia – nem no que se considerasse a língua da gente que nos colonizara – que, na verdade, seria extremamente polimórfica.

Assim, tem-se, de um lado, a norma padrão (ideal de língua) e as normas cultas (usos de maior prestígio socioeconômico), confrontando com as normas vernáculas, sendo essas últimas tomadas como o português “errado”, pela sociedade de um modo geral, aquele utilizado por pessoas qualificadas, grosso modo, como “ignorantes”. Entretanto, Antunes (2007, p.104), defende que “[...] existem variações lingüísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas”.

As qualificações de que as normas vernáculas são normas inferiores, erradas, “estropiadas” começam a ser postas em xeque na década de 60 do século XX, com o advento das investigações sociolinguísticas.

A Sociolinguística trata-se de uma subárea da Linguística que se ocupa de estudar os fatores sociais com o objetivo de analisar a estrutura e o funcionamento das línguas. O termo fixou-se no ano de 1964, mais especificamente em maio desse ano, quando 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles, através de uma iniciativa de William Brighth, para uma conferência a respeito do entrelaçamento dos fatores linguísticos e sociais.

De acordo com Calvet (2009, p. 29),

Ele [Brighth] nota, já de princípio, que a sociolinguística “não é fácil de definir com precisão”. Seus estudos, ele acrescenta, dizem respeito às relações entre linguagem e sociedade, mas essa definição é vaga, e ele então esclarece que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas”.

Dessa forma, a conferência realizada em Los Angeles, de 11 a 13 de maio de 1964, vem marcar, como aponta Calvet (2009, p. 30), “o nascimento de um campo de estudos que se afirma contra outro modo de fazer linguística, o modo de Chomsky e da gramática gerativa”.

Outra figura de relevo nos estudos sociolinguísticos foi William Labov, cujas investigações revolucionaram a compreensão de como os falantes usam sua língua, o que era, pelas correntes de investigação anteriores, relegado. De acordo com Alkmim (2001, p. 33), “Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico”.

Um setor no qual as investigações sociolinguísticas ganharam espaço foi o ensino/aprendizagem de línguas, contribuindo, sobretudo, para desfazer os equívocos e preconceitos relacionados ao acontecimento histórico chamado “democratização do ensino”, momento no qual os usuários de normas linguísticas de menor prestígio socioeconômico passaram a ter acesso à escolarização, sendo submetidos a situações de repetência e evasão escolar, porque os usos que faziam da língua não eram contemplados por uma escola que outrora atendia apenas às elites sociais. Além disso, destaca Neves (2010, p. 226) que:

[...] o caráter conservador e a influência dos padrões europeus sobre o português brasileiro em sua variedade culta perduraram além de 1822, o que tem natural ligação com o fato de que, na época, eram portugueses os professores de língua portuguesa nos colégios brasileiros.

A partir do ingresso de estudantes de camadas populares na escola, em um contexto formativo que não estava preparado para atender às especificidades linguísticas dessa nova clientela, algumas explicações passaram a ser atribuídas ao fracasso escolar dos alunos. As explicações, apontadas por Soares (2005), são:

1. A ideologia do dom;
2. A ideologia da deficiência cultural;
3. A ideologia das diferenças culturais.

Para a primeira explicação – a ideologia do dom – as classes minoritárias são incapazes de responder adequadamente às oportunidades que lhes são oferecidas, fracassando os alunos pela incapacidade de se adaptarem ao que lhes é oferecido.

A segunda explicação – a ideologia da deficiência cultural – defende que o aluno que provém de classes socioeconômicas desfavorecidas apresentaria deficiências de ordens diversas que seriam responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. O fracasso das camadas populares na escola seria, de acordo com essa segunda explicação, algo natural, pois os alunos provenientes dessas camadas eram vistos como menos dotados, menos aptos e menos inteligentes. Diante dessa situação, caberia à escola a função de “compensar” as deficiências dos alunos, decorrentes de suas privações.

A terceira explicação, a ideologia das diferenças culturais, aponta que o aluno sofre, na escola, um processo de *marginalização cultural*, e o seu fracasso na escola se deve ao fato de ele ser diferente, e não às supostas deficiências intelectuais (ideologia do dom) ou culturais (ideologia da deficiência cultural). De acordo com Soares (2005, p. 16),

Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*.

Nesse sentido, ela aponta para uma escola que colabore com o progresso dos alunos em direção à igualdade social e econômica, através do bidialectalismo para a transformação, pois

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações

entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 2005, p. 78).

Para a autora, o ideal seria que o aluno adquirisse o dialeto de prestígio social, sem, no entanto, ter que abandonar o seu, utilizando cada um nas situações que fossem mais adequadas para tal, de modo a não abrir mão da norma linguística que possui, mas também de modo a não ser alijado socialmente em determinados contextos em que o dialeto de prestígio é o aceitável.

De acordo com Bagno (2006, p. 48), as variedades linguísticas são resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares. Assim, ele defende que:

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (BAGNO, 2006, p. 19).

Para ele, o preconceito linguístico é uma realidade no Brasil, cabendo à escola explicitar, explicar e combater tal prática, o que se dará através da *educação linguística* (BAGNO, 2002, p. 70).

A esse respeito, e respondendo à questão que levanta em seu artigo, Cardoso (1992, p. 135) expõe que a função da escola em relação ao ensino de língua:

1. É não inibir o uso da língua;
2. É identificar a diversidade de falantes que nela exista, tomar consciência dos diferentes usuários da língua com as suas variedades de falas e dar a cada um a possibilidade de dominar e manejar o dialeto de prestígio social naquela comunidade, para que se evite a discriminação determinada por fatores de natureza linguística e possa a escola exercer o seu verdadeiro papel de socializadora do conhecimento e dos processos de educação.

Conforme apontado em trabalho anterior (MOURA, 2009, p. 20), a diversidade linguística presente nas salas de aula é avaliada, na grande maioria das vezes, de forma negativa pelos professores, sendo que o encontro das diversas variantes linguísticas na escola

não se dá de modo que se promova o enriquecimento, mas ocorre “como forma de esmagamento das individualidades e das regionalidades ou, até mesmo, de opressão social” (Cardoso, 1992, p. 127).

Para romper com esse quadro, Cardoso (1992, p. 136) defende que

É preciso dar ao professor uma formação mais ampla que lhe permita visualizar a língua não apenas como um conjunto de regras postas nas gramáticas normativas mas que se lhe dê a noção clara do papel social de uma língua, da flexibilidade de sua estrutura e da variação de formas que nela se pode registrar.

Essa formação pode assegurar uma formação discente que permita a integração do aluno não só linguisticamente, mas também social e politicamente, visto que, como enfatiza Bortoni-Ricardo (2003, p. 102), às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), existem dois componentes importantes para que o professor consiga lidar com a diversidade linguística em sala de aula. O primeiro componente apontado pela autora é a *identificação* da diferença. O segundo componente é a *conscientização* da diferença. Para ela, muitas vezes, a identificação da diferença fica prejudicada, porque muitos professores desconhecem o assunto. Em relação à conscientização da diferença, a autora aponta que suscita também dificuldades, propondo que “É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Em obra posterior, a autora salienta a equivalência funcional das línguas, “[...] as línguas se equivalem funcionalmente na medida em que atendem sempre de forma satisfatória às necessidades comunicativas das comunidades que as usam” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 60). Dessa forma, pode ser pensado que as próprias variedades linguísticas cultas não devem ser utilizadas em todas as situações comunicativas, pois se um falante de uma variedade culta não consegue adequar a sua norma para se dirigir a um grupo de usuários de norma vernácula, ele é que não mostrará a apropriação de uma ampla competência comunicativa, e não o contrário, ou seja, tomando as palavras de Bakhtin (2006, p. 117), “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente [...] a estrutura da enunciação”. Ao professor cabe, pois, levar o aluno à consciência de que não há língua ruim, e sim modalidades linguísticas que devem variar de acordo com cada contexto.

Em sua prática docente, o professor de Língua Portuguesa tem como “aliado” o Livro Didático (LD). Em alguns casos, há um distanciamento do que está nos LDs e a realidade vivenciada pelos alunos, como é exposto por Elgin (1974, p. 133) em: “O mundo descrito em seus livros não é o mundo do gueto, do *barrio* ou da reserva”, ao discutir o fato de que para as crianças provenientes de minorias linguísticas, a língua de instrução na escola primária é uma língua estrangeira, o que já foi mencionado anteriormente, e também é exposto na citação a seguir:

A língua materna se “estrangeiriza” ao ser construída na prática escolar e logo percebida pelos aprendizes como língua de outros, língua que não é do linguajar de seus familiares e amigos, língua vestida de regramentos prescritos, língua na qual se reconheciam plenamente esses alunos até o ingresso na escola. (ALMEIDA FILHO, 2008b, p. 98).

O trabalho com a variação linguística nos LDs tem sido, muitas vezes, alvo de crítica por parte de alguns pesquisadores, como Faraco (2007, p. 42), que aponta que “Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a “cultura do erro” como pano de fundo)”, pois, para ele, a variação linguística é tratada de forma anedótica, superficial, dando ênfase às variedades rurais.

Dionisio (2005, p. 79), ao avaliar uma série de LDs de Língua Portuguesa, verificou que a variação linguística ocorre nesses livros:

1. Em unidades específicas, geralmente ao apresentar a noção de língua;
2. Em questões mínimas inseridas na análise textual;
3. Em seções sobre reflexão sobre a língua.

Dentre as tarefas apresentadas nessas abordagens, está a reescritura de expressões ou de fragmentos textuais pertencentes às normas vernáculas, ou seja, o livro não marginaliza essas variantes à medida que as expõe em suas unidades didáticas, mas as marginaliza quando pede nas lições que os alunos as modifiquem pelas normas de maior prestígio social. Antunes (2007, p. 109) condena essa prática, defendendo “[...] que saibamos trazer Chico Bento, Luís Gonzaga ou Patativa do Assaré, não para corrigi-los, não para apagar suas diferenças de expressão, mas para usufruir de suas criações, enriquecer nosso convívio, completar nosso encantamento”.

Algo de extrema importância a ser mencionado sobre a diversidade linguística é o fato de a própria sociedade, herdeira da tradição gramatical que prega o “bom” uso da língua, não estar preparada para lidar de forma produtiva com ela. A esse respeito, tem-se a polêmica recente em torno do LD *Por uma vida melhor*, livro distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para turmas de Educação de Jovens e Adultos. O livro apresentava a variação linguística da língua portuguesa do Brasil e foi equivocadamente condenado como sendo um material didático que, ao invés de ensinar o português “correto”, ensinava as formas “erradas” da língua aos alunos. Esse fato demonstra o ensino falacioso de Português no país, visto que se as pessoas tivessem noções básicas de leitura, entenderiam que o livro distribuído pelo MEC apenas apresentava (ilustrava) a rica diversidade linguística do português, mas, obviamente, não pregava que os alunos permanecessem presos a um tipo de variedade linguística.

Muitos linguistas trataram de interpretar e defender a situação exposta no livro, dentre os quais se encontra Dante Lucchesi (2011, p. 3), que, em artigo publicado em jornal, afirmou que “Longe de ser um problema, o reconhecimento da diversidade linguística é requisito essencial para uma educação cidadã e democrática”.

A respeito do ensino purista de língua, ele lança as perguntas: “Será que, decorridos mais de cem anos, ele continuará a prevalecer? Ou será que os avanços já alcançados levarão a sociedade a ter um ensino de língua pluralista, democrático e fundado no conhecimento científico?”.

Anteriormente, foram apontadas duas situações problemáticas: a primeira diz respeito ao tratamento inadequado da variação linguística no LD (críticas de Faraco, Dionisio e Antunes). A segunda situação problemática foi referente às críticas infundadas de gramáticos e da sociedade em relação a um LD que expunha as variedades da língua portuguesa. Tais situações comprometem o desempenho docente, visto que o professor de língua fica sem saber como operar com esse tema em sala de aula. E, para ilustrar, uma situação ainda mais problemática é que podem ser encontrados materiais de formação docente sem uma visão clara a respeito do assunto, deixando os professores confusos e não os formando adequadamente no que se refere às novas exigências socioeducacionais postas nos dias de hoje. A esse respeito pode ser observado um módulo de formação docente de um curso de produção textual da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (UNICED / Universidade Aberta da Educação e Cultura – cf. ANEXO E) cujas passagens indicam ao professor que,

A língua portuguesa é considerada uma das mais belas do mundo. **Porém, nem sempre é respeitada como deveria. Erros de português graves são cometidos por toda parte.** (p. 19, grifo nosso).

E, em seguida,

As variações lingüísticas da Língua Portuguesa não devem ser vistas com preconceito. A língua não é uma estrutura rígida, arcaica e, sobretudo, estática. **Toda língua tem que ser maleável, versátil, flexível e, portanto, dinâmica.** (p. 29).

E então? O que fazer o professor diante de um material formativo contraditório? Assim, pode ser percebido que os professores se encontram, muitas vezes, em uma posição desconfortável no que se refere ao que terá que fazer em sua sala de aula, e ainda são bastante criticados por suas práticas.

A publicação dos PCN, por exemplo, já mencionados na seção anterior, foi de extrema importância para que o ensino/aprendizagem de Português começasse a ser revisto, porque se tratava de uma publicação da Secretaria de Educação, não era mais um projeto visionário de linguistas. Entretanto, os professores que mais precisam dos saberes dispostos nesse material encontram inúmeras barreiras para implementá-lo em suas aulas, e isso por algo primário: os PCN apresentam uma série de escolhas lexicais que dificultam o seu entendimento por parte de professores que não têm uma formação universitária ou que não estão na Academia¹⁰. Em decorrência disso, ou esses professores negam a existência desse material, que tem muito a contribuir com as suas atividades em sala de aula, ou, pela falta de entendimento do texto, muitos professores não adéquam às suas salas de aula o que, de fato, consta nesses parâmetros.

Retomando as palavras de Cardoso (1992, p. 136), dispostas anteriormente, é preciso garantir ao professor uma formação ampla de modo que ele perceba o papel social da língua, a diversidade que é inerente a essa língua (e que está nos usos lingüísticos dos seus alunos), para que eles não continuem concebendo as variedades lingüísticas dos seus alunos como “erros”, para que não os exclua, e para que, ao contrário disso, empodere-os a serem lingüisticamente críticos e competentes.

¹⁰ Tal consideração também pode ser encontrada em, dentre outros autores, Da Silva (2001, p. 106) e Bagno (2002, p. 15).

Essa formação, entretanto, passa também por questões que, além de envolverem o currículo aos quais esses professores foram submetidos, englobam uma prática reflexiva, crítica e de aprimoramento contínuo, o que será discutido adiante.

2.2.3 Formando professores reflexivos e críticos

Muito se tem debatido, nos dias atuais, a respeito da necessidade da operação de reformas escolares. Dentre os temas em evidência estão: o reconhecimento da diversidade em sala de aula, a valorização dos contextos locais, a obtenção de melhores resultados educacionais e a melhoria, de um modo geral, da qualidade do serviço educativo. Nesse contexto, o trabalho docente ganha relevância, haja vista que ele é de suma importância para uma mudança educativa. No que se refere à atividade docente, os temas centrais de discussão são: a formação do professor, a produção de conhecimento e o seu *status* profissional, bem como o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, autônoma e crítica.

De acordo com Libâneo (1994, p. 27), a formação profissional do professor – que se dá em cursos de habilitação ao magistério no segundo grau ou nível superior – é composta de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem confluir para que haja uma unidade teórico-metodológica no curso. Assim, “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

Para ele, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, bem como a sua articulação com as exigências concretas do ensino, serão responsáveis por permitir maior segurança profissional ao docente, que adquirirá base para pensar sua prática e para aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Entretanto, no que se refere à formação de professores de línguas, de acordo com Almeida Filho (2000), há uma estagnação dos currículos, e a formação inicial do docente não acompanha as novas demandas da vida contemporânea. Criticando essa situação, o autor expõe que a formação de professores dentro do universo de estudos do curso de Letras deveria ser eleita pelas universidades, faculdades e departamentos como prioridade estratégica de formação de quadros para a educação nacional.

Para ele,

Os professores de línguas, assim como os outros professores, não podem chegar à plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira [...]. O professor seguramente necessita de cuidadosa iniciação formadora (mesmo que não esteja realmente "formado" ao formar-se!) nos cursos de graduação, durante o Programa Geral de Formação de Professores (a Licenciatura) e depois permanentemente ao longo da vida profissional. (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 14).

A formação inicial do professor é de extrema importância, pois será a partir dela que o docente entrará em contato com os conhecimentos com os quais operará no decorrer de sua vida profissional. Entretanto, como bem é exposto por Almeida Filho (2000), na docência, como em quaisquer atividades profissionais, há uma necessidade contínua de formação, porque, a cada dia, respostas anteriores e tradicionais não têm dado conta das demandas e dos conflitos educacionais que emergem no dia a dia da prática docente.

Nas palavras de Rodrigues e Santos (2010, p. 101), no período atual, o sistema educacional tem sido caracterizado pela *escola de incertezas*. As autoras colocam que, dado esse momento de incertezas, faz-se necessário que os docentes estendam seus olhares para além de suas salas de aula, de modo a analisarem as forças externas e subjetivas que orientam suas ações educativas (RODRIGUES; SANTOS, 2010, p. 105).

Desse modo, o trabalho docente pode ser pensado como um processo educacional amplo, como aponta Libâneo (1994, p. 16), que é responsável pela preparação das pessoas para uma participação ativa em seus meios sociais.

Em suas palavras:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Tal consideração culmina, pois, na constatação de que, no trabalho docente, podem ser presenciados interesses diversos, como, por exemplo, sociais, culturais, políticos e econômicos. Estando presentes na prática educativa, tais interesses precisam de uma compreensão por parte dos professores.

Ainda segundo Libâneo (1994, p. 21), as relações existentes nas sociedades não são estáticas, elas mudam, não sendo estabelecidas para sempre, e tal consideração deve estar

clara para os professores, para que eles se sintam capazes de operar as mudanças que se fizerem necessárias. Assim, a dimensão educativa do ensino requer do professor

[...] uma compreensão clara do significado social e político do seu trabalho, do papel da escolarização no processo de democratização da sociedade, do caráter político-pedagógico de toda educação, bem como das qualidades morais para a tarefa de educar. (LIBÂNEO, 1994, p. 74).

Um ponto importante a ser discutido em relação ao docente é a necessidade dele repensar as relações teoria-prática, que, normalmente, são vistas em posição dicotômica, como se uma independesse da outra, o que é sabido ser um engodo, pois ambas caminham em relação de interdependência, sendo postas em funcionamento juntas, i.e, não há prática docente sem teoria, e a teoria sem aplicação soa sem função. A esse respeito, Perrenoud (2002, p. 23) expõe que “É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”.

Além disso, vale ressaltar que a tarefa docente não deve ser vista, principalmente pelo próprio professor, como uma aplicação de saberes que se originam de outrem, ela é constituída pela produção, transformação e mobilização de saberes que se originam também no próprio professor, como sinaliza Tardif (2001, p. 121). Para Amigues (2004, p. 41-42), a atividade do professor é, pois, uma atividade socialmente situada, e não uma atividade socialmente isolada, de um indivíduo destituído de ferramentas e dissociado da história.

Ao discutir a formação de professores no século XXI, Perrenoud (2002, p. 14-15) levanta duas posturas como fundamentais a essa formação: a prática reflexiva e a implicação crítica. Tais posturas são responsáveis pela inovação do docente ao refletir a sua própria prática e também vinculam ao professor a necessidade de envolvimento no debate político que o cerca, pois ele faz parte de uma sociedade que afeta diretamente o seu fazer pedagógico.

Para Perrenoud (2000a), diversas competências se revelam essenciais ao professor, dentre as quais se inserem: o enfrentamento dos deveres e dilemas éticos de sua profissão, a administração da sua própria formação contínua, de modo a dar conta das demandas que não se resolvem com a formação inicial que teve, e o trabalho em equipe com demais professores, para compartilhar e discutir as práticas que têm desenvolvido.

A formação continuada a que se refere Perrenoud, inicialmente apontada a partir de Almeida Filho, é algo vital na atividade docente. Entretanto, muitos estudiosos questionam o fato de ela ser entendida como uma simples justaposição à formação inicial do professor de

atividades de aperfeiçoamento, quando, na verdade, a formação continuada deveria ser compreendida como o desenvolvimento profissional contínuo desses sujeitos.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 25), “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Assim, a reflexão sobre a prática é uma tarefa importante e que está atrelada à formação contínua do professor, que “deve fazer parte integrante dos sistemas de ensino. Não pode reduzir-se a *cursinhos* periódicos de *reciclagem* ou participação em *eventos* promovidos pelas secretarias” (GADOTTI, 2000, p. 86).

Alarcão (2005, p. 41) considera a escola reflexiva uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem, sendo que

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

O movimento em prol da formação reflexiva do professor tem suas origens no fato de que eles sempre foram vistos como “técnicos”, limitados a cumprir funções que lhes eram designadas. Assim, dar-se-ia um processo de compreensão e melhoria do ensino começando pela reflexão de sua própria experiência (cf. ZEICHNER, 1993, p. 16).

Observando a realidade atual, pode ser visto que, por não refletirem sobre as suas condições de trabalho e sobre a sua própria atuação profissional, muitos professores aceitam de forma muito natural e passiva a realidade instaurada em suas salas de aula, mas, conforme apontado por Libâneo, nada está estabelecido para sempre, as situações podem mudar, desde que os professores se sintam capazes de operar as necessárias mudanças.

Para Macedo (2005, p. 32),

Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. A hipótese é que, assim, isso produzirá benefícios para a ação. Então, refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado.

A postura reflexiva do professor aponta para uma ação emancipadora, à medida que ela é capaz de instaurar mudanças importantes em sua forma de atuar, mudanças que rompem com desigualdades e que sejam libertárias, o que remete à proposta de educação freireana.

Paulo Freire, educador de destaque no cenário brasileiro, e também muito conhecido por sua atuação em outros países, em decorrência de exílio ao qual foi submetido, apresenta uma discussão em torno de uma forma de ensino bastante tradicional, a qual atribui o nome de “educação bancária”. Essa forma de educar situa em polos distantes / distintos professor e alunos, estando o primeiro em uma mera condição de transmissor de conhecimentos e ideias, que devem, pois, ser meramente depositados nos que se encontram no lado oposto do polo, os alunos.

Contrapondo essa maneira engessada de se lidar com a educação, Freire propõe que seja posta em funcionamento uma educação problematizadora, modo de educar que não concebe os alunos como seres passivos e que nem pretende deixá-los nessa situação, caso estejam. A educação problematizadora é, em si, uma prática educacional libertadora, conscientizadora, crítica. Para Paulo Freire (2007, p. 38), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”, o que não condiz com uma postura educacional neutra.

Além de Paulo Freire, inúmeros outros pesquisadores da educação se debruçaram na problemática de que há uma emergência de formação de professores para uma prática crítica, como Mc Laren (1997), Giroux (1997), Pennycook (1998), para citar alguns, pois perceberam a necessidade de mudanças na teoria educacional que embasa a organização e a pedagogia dos cursos de formação contínua do professor.

Além da Pedagogia Crítica (PC), que Mc Laren (1997) situa como uma das correntes mais vivas da pedagogia norte-americana, inúmeras outras tendências pedagógicas se inserem no contexto escolar, como, por exemplo, o tecnicismo educacional, predominante na década de 50 do século XX, que é inspirado na teoria behaviorista da aprendizagem, sendo compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente, que entra em confronto com as pedagogias críticas.

Giroux (1997), por exemplo, aponta a necessidade de defesa das escolas como instituições essenciais para a manutenção e o desenvolvimento de uma democracia crítica. Para ele, há uma forte tendência de se reduzir o papel dos professores mediante uma abordagem tecnocrática, que lhes limita a autonomia, ignorando o papel que desempenham ou podem desempenhar na formação dos alunos para serem cidadãos ativos e críticos.

Para romper com essa abordagem, ele defende que os professores sejam encarados como intelectuais transformadores, o que significa que eles devem ter um papel importante na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Segundo o autor,

[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. (GIROUX, 1997, p.162).

Por esse viés, as escolas, que não são locais neutros, abrigariam professores que tampouco seriam neutros também. Esses profissionais devem ser vistos, pois, em termos de interesses políticos e ideológicos. Para Giroux (1997), a adoção dessa nova postura, apesar de parecer ser uma tarefa difícil para os educadores, vale a pena, pois não nega aos professores a chance de assumirem um novo papel, o de intelectuais transformadores.

A pedagogia crítico-social, em contraponto ao tecnicismo, atribui à escola pública a tarefa de cumprir a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais.

Para Freire (2007, p. 41),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Nesse contexto, é de suma importância a postura crítico-reflexiva do professor, pois o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática, o que garantirá que eles melhorem as práticas docentes seguintes a partir da análise de práticas anteriores. Assim, Paulo Freire (1980) defende que o diálogo em sala de aula não pode se reduzir a depositar ideias em outros.

Situando a origem da PC, Rajagopalan (2003, p. 105), expõe que ela “nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola”. Sendo assim,

retomando Giroux (1996, p. 570), apresenta o primeiro compromisso de um pedagogo crítico: o compromisso com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra.

Para Rajagopalan (2003, p. 105),

Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas.

Assim, caberia ao educador crítico a tarefa de estimular a visão crítica também em seus alunos, questionando as certezas que adquiriram a aura de “intocabilidade” dos dogmas (cf. RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

A PC, entretanto, como quaisquer outras atividades, disciplinas, campos de saber e correntes filosóficas, não fica imune a críticas. Muitos pesquisadores questionam o fato de que ela se trata, em grande parte, de uma abstração que não consegue apontar à sociedade e aos docentes reais encaminhamentos para a prática. Os que seguem essa corrente apresentam as suas defesas e anseiam que novos pesquisadores se filiem a ela para que novos saberes sejam compartilhados em nível de intervenções reais.

Para Almeida Filho¹¹, no que diz respeito à formação de professores pela reflexão crítica,

É possível formar professores sim no sentido de ajudá-los a encontrar uma consciência que explique com plausibilidade o que fazem quando ensinam, de aprofundar sentidos de ensinar situados no horizonte do desejo deles, e de acompanhá-los na prática aberta à renovação.

Ele acrescenta, finalizando, que a implementação da reflexão à formação docente pode se dar, isso para os professores de línguas, através de uma formação via análise de abordagem. Na seção seguinte, será tematizado o ensino/aprendizagem de línguas via análise de abordagem, em direção à discussão central do trabalho, que é a adoção de uma abordagem de ensinar culturalmente sensível aos saberes dos educandos, o que é possível, dentre outros fatores, a partir da assunção de uma postura crítica e reflexiva, por parte do professor, diante da sua atividade docente.

¹¹ Apresentação em *Power Point* disponível em:

<<http://www.let.unb.br/jc/paes/images/.../professores/.../GraficoABORDAGEM.ppt>>. Acesso em: fev. 2011.

3 – ENSINAR LÍNGUA, ENSINANDO CULTURA: O DIÁLOGO INTERCULTURAL EM SALA DE AULA

Se a língua é algo mais além da forma, o que seria este algo mais? A língua, como um fenômeno social, cujo domínio pelo falante exige mais do que o domínio apenas de suas estruturas formais, não é uma entidade abstrata e homogênea; “com os pés no chão”, reflete toda uma rede de aspectos de caráter social, psicológico, afetivo, econômico etc., os quais interferem no processo de aprendizagem como um todo. A dimensão simbólica que envolve a língua e é envolvida por ela, justamente por ser fenômeno vivo e em constante movimento, é a dimensão cultural. (MENDES, 2004, p. 150).

3.1 EM BUSCA DO “MELHOR MÉTODO” DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Desde o século XIX até os dias atuais, os processos de ensinar e aprender LE e L2 estiveram ancorados em métodos e abordagens de ensino. Segundo Almeida Filho, até a década de 70 do século XX, havia dois métodos merecedores de melhor atenção, através dos quais se formavam novos professores. Para Almeida Filho (2007, p. 61), “Na verdade, “treinavam-se” neles os futuros professores”, e os referidos métodos eram o da gramática e tradução e o áudio-lingual / estruturalista, sendo que o segundo era, nas palavras do autor, ungido de mais cientificidade.

O método da gramática e tradução foi desenvolvido no século XIX, tendo prevalecido fortemente até a década de 40 do século XX. Nele, o ensino/aprendizagem era baseado em regras gramaticais e no estudo do vocabulário da língua a ser aprendida, sendo composto por tarefas de preenchimento de lacunas, transposição de sentenças a outras, além da própria tradução de textos, o que é indicado pelo seu próprio nome.

O método áudio-lingual predomina nos anos 50 e 60 do século XX. Por valer-se das influências do estruturalismo e do behaviorismo, era um método centrado na forma linguística, em detrimento do caráter funcional da língua, e na máxima do behaviorismo do estímulo – resposta.

De acordo com Vieira-Abrahão (2010, p. 225), entre as décadas de 60-70, “Éramos treinados em técnicas para apresentação do diálogo, dos drills mecânicos de substituição, para a apresentação indutiva da gramática, para o desenvolvimento da leitura e, a partir do modelo, preparávamos nossas aulas”.

Assim, pode ser percebido que, em ambos os métodos anteriormente referidos, as funções de professor e alunos eram bastante tradicionais, tendo o aluno uma função secundária, sendo liderado pelo professor nas atividades que ocorriam em sala de aula. Nesses métodos de ensino/aprendizagem, a língua era resumida a um conjunto de aspectos formais, conforme aponta Consolo e Aguilera (2010, p. 140), “[...] concebendo a linguagem como um sistema de sinais prontos para serem decodificados [...]”, o que culminou em uma prática pedagógica que visava à explicitação de regras, que eram seguidas de exercícios de aplicação e fixação.

Ainda em 60-70, ocorreu no Brasil um movimento de ensino/aprendizagem de línguas cujo foco era a busca do “melhor método”. Nesse momento, houve uma ênfase na busca de melhores técnicas e de recursos eficientes para se ensinar línguas a grupos de alunos, visto que, até então,

[...] a prática prevalente [do professor de língua] é selecionar e organizar itens da língua-alvo com a intenção de demonstrar de que maneira as regras do sistema podem ser manifestadas através de orações. Menos importância tem sido dispensada às maneiras como essas regras podem ocorrer com propósito comunicativo enquanto uso. (WIDDOWSON, 2005, p. 17).

Para Widdowson (2005, p. 81), a língua, nesses métodos estruturalistas de ensinar, era apenas uma língua em exposição, artificial, desligada das funções que normalmente uma língua desempenha. Diferentemente disso, ele acredita que

[...] quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes. (WIDDOWSON, 2005, p. 14).

Da mesma forma, para Almeida Filho (2007, p. 64), os métodos estruturais de se ensinar língua estavam ultrapassados, pois “[...] ensinar L não mais se resume ao ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar *sobre* a língua-alvo, ensinar metalinguagem)”.

Nesse período, o livro de Dick Allwright, *A morte do método*, “*The death of the method*”, datado de 1991, vinha indicar a exaustão do método como modelo de ensino de línguas, de formação docente e de pesquisa, abrindo espaço para a abordagem como a instância superior de sustentação desses processos (cf. ALMEIDA FILHO, 2007, p. 62). Nesse mesmo período, o foco do ensino/aprendizagem de línguas ia passando a ser a interação, a qualidade da relação entre os agentes da aprendizagem, o que também era relegado pelos métodos anteriores.

Para Almeida Filho (2007, p. 63), por metodologia pode ser entendido o conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua, sendo esses procedimentos explicáveis por um feixe de pressupostos. Esse conceito, juntamente ao de método, se opõe ao de abordagem. O autor afirma que “Por abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 78), complementando que

A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas também às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 93).

A figura a seguir ilustra a operação global para o ensino de línguas de autoria de Almeida Filho (2007), referente aos níveis pertencentes aos processos de ensino/aprendizagem de línguas, estando a abordagem no primeiro nível.

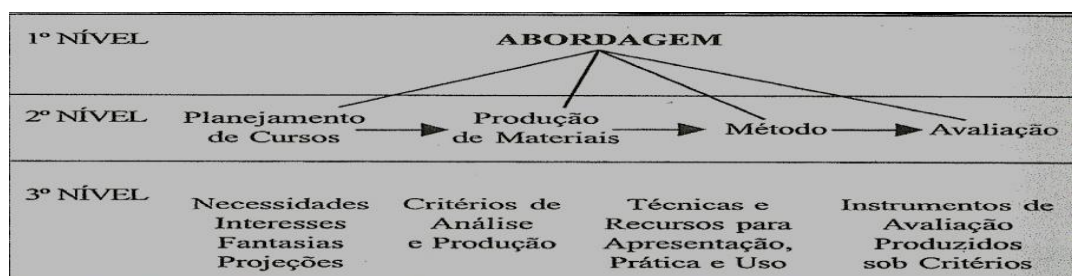


Figura 4 – Modelo para a operação global de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 78)

No contexto de busca por uma abordagem de ensino/aprendizagem de língua adequada, se comparada aos métodos anteriores, cuja ênfase excessiva era na forma linguística, começa a ser delineada a Abordagem Comunicativa.

Segundo Almeida Filho (2007, p. 81), “No ensino de línguas estrangeiras, este termo (comunicativo) surgiu como uma reação à abordagem anterior de fornecimento gradual e rotinizante de estruturas formais ao nível da frase”. O termo advém da discussão dos estudos linguísticos acerca da dicotomia competência *versus* competência comunicativa, sendo o primeiro termo utilizado por Noam Chomsky, concebido como a capacidade inata de geração de frases pelo indivíduo por intermédio do emprego de regras gerais, e o segundo termo tendo sido cunhado por Dell Hymes, para se referir ao conhecimento gramatical do indivíduo atrelado a uma capacidade para utilizar a língua nas mais diversas situações de interação.

Assim, o termo comunicativo, associado à abordagem de ensinar línguas que surgia nos anos 70, não se restringia à concepção de linguagem enquanto mero instrumento de comunicação, visto que, para Almeida Filho (2010, p. 8), “Comunicação enquanto conceito se distancia muito das acepções restritivas e mecanicistas da Teoria da Informação prevalente na década de 70 [...]. Concebemos hoje comunicação [...] mais como uma forma de interação social [...]”.

Essa nova abordagem tira do centro do ensino/aprendizagem de línguas a forma, as atividades mecanicistas, que eram questionadas em termos de validade para tornar o sujeito competente para interagir por meio da língua que estava aprendendo. Para Consolo e Aguilera (2010, p. 140), “A preocupação da AC [Abordagem Comunicativa], diferentemente da abordagem estruturalista, é o “fazer”, ou seja, é a língua em uso, de maneira que as chamadas funções comunicativas representam o eixo de organização do currículo”.

Almeida Filho (2007) considera que o melhor caminho para aprender a ensinar uma nova língua é o caminho da abordagem em reflexão, visto que, por intermédio dele, buscam-se: traços que vão caracterizar as concepções subjacentes de língua / linguagem, LE / nova língua, de aprender e ensinar línguas, de papéis dos agentes, de sala de aula e de aluno como pessoa em humanização.

Desse modo, todo o ensino/aprendizagem de língua passa a ser redimensionado: a língua não é mais concebida como um reflexo do pensamento ou mero instrumento de comunicação, bem como os alunos não são apenas os “seguidores” da autoridade máxima da sala, o professor; a interação em sala de aula passaria a se dar a partir do pressuposto de que a língua a ser aprendida em sala de aula para ser utilizada fora desse ambiente é uma língua viva, que vai além das formas e regras tão importantes e centrais em métodos estruturalistas.

Na Abordagem Comunicativa, conforme Almeida Filho (2010, p. 36), a providência era de que as situações de aprendizagem não defensiva se dessem em ambientes o menos tenso possível, o que, para ele, foi a característica mais saliente dos métodos ditos não ortodoxos, como o método Silencioso, o da Resposta Física Total, o da Aprendizagem Comunitária e o Sugestopedia, métodos de ensinar que não tiveram tanto impacto nas discussões acerca do ensino/aprendizagem de línguas.

A Abordagem Comunicativa implicaria (cf. ALMEIDA FILHO, 2010, p. 42) menor ênfase no ensinar, sendo dedicada mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, para o seu futuro como pessoa. Por isso, as situações de aprendizagem em sala de aula primavam pela autenticidade, e os alunos participavam ativamente das atividades sob a orientação do professor.

Na década de 90, vários pesquisadores começaram a apontar para a questão cultural no ensino/aprendizagem de línguas, que não estava tão bem aparada na Abordagem Comunicativa. Esses estudiosos vão defender a inserção da cultura e das relações interculturais nos processos de ensinar e aprender língua. De acordo com Mendes (2008a, p. 57), é emergente “[...] se incluir, na pedagogia de línguas, a dimensão cultural que envolve o processo de ensino/aprendizagem, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas muitas vezes distintas”. Assim, uma nova perspectiva de ensino/aprendizagem começava a se delinear, a que preconizava que as regras socioculturais que regem o uso da língua fossem inseridas à abordagem de ensino.

Cultura, a nova dimensão a ser integrada à abordagem de ensinar e aprender línguas, é um termo que apresenta inúmeras definições, sendo elas nascidas no seio de uma área chamada Antropologia Social, que, para DaMatta (1987), é o mesmo que Antropologia Cultural ou Etnologia. Segundo esse autor, essa área de investigação se refere ao estudo do Homem enquanto produtor e transformador da natureza, sendo ele visto enquanto membro de uma sociedade e de um dado sistema de valores.

Em relação à diversidade de acepções para o termo cultura, para Laplantine (2007, p. 120), “É difícil dar uma definição que seja absolutamente satisfatória de cultura. Kroeber, um dos mestres da antropologia americana, levantou mais de cinquenta”. Entretanto, apesar dessa pluralidade que cerca o termo, diversos estudiosos, como Laraia (1993) chamam atenção para o fato de que o desenvolvimento do conceito de cultura é de grande utilidade para que se compreenda o paradoxo da enorme diversidade da espécie humana.

Cuche, em *A noção de cultura nas ciências sociais* – obra cuja primeira edição data de 1999 –, traça o percurso das conceituações do termo. A primeira definição de cultura

apresentada pelo autor data do século XIII, tendo surgido na França – local onde o termo apresenta inúmeras definições com o passar do tempo. Nesse momento, cultura seria o cuidado dispensado ao campo ou ao gado ou uma parcela de terra cultivada. Três séculos depois, esse termo faz referência à ação, ao próprio ato de cultivar a terra.

Para Cucho (2002), a partir da segunda metade do século XVI, começa a ser atribuído um sentido figurado ao termo cultura, sendo definido como a cultura de uma faculdade. Esse conceito ganha forma no século XVIII (a “cultura das artes”, a “cultura das letras”, a “cultura das ciências”). Posteriormente, outra acepção para o termo cultura é apresentada, a de cultura como formação, educação do espírito. Essa definição, que perdura até finais do século XVIII, é influenciada pelo Iluminismo, que pregava a distinção entre natureza e cultura, de modo que seria a presença da segunda a característica distintiva da espécie humana em relação aos outros seres vivos.

Na primeira definição etnológica de cultura, datada do século XIX, a do considerado fundador da Antropologia, o britânico Edward Burnett Tylor (1871, p. 1 apud CUCHE, 2002, p. 35),

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

Esse conceito científico de cultura já a refere em uma dimensão coletiva, como expressão da totalidade da vida social do homem, considerado em sentido vasto e impreciso.

Cucho (2002) vê como uma importante contribuição à Antropologia a distinção feita por Franz Boas entre *cultura* e *culturas*, tendo Boas – fundador do método indutivo e intensivo de campo – se dedicado ao estudo das culturas.

Essas considerações já científicas acerca da cultura, em seu tempo, bem como contemporaneamente, não passaram isentas de críticas, mas foram também de extrema contribuição à época e para as investigações que vieram em seguida.

Para Geertz (1973, p. 14), por exemplo, a primeira definição científica de cultura – “o todo mais complexo” de Tylor – mais confunde que esclarece, havendo a necessidade de proposição de um conceito de cultura mais limitado, mais especializado e teoricamente mais poderoso. Os estudos de Geertz, assim como os de Schneider (cf. LARAIA, 1993), ambos nos Estados Unidos, relacionam o termo cultura a sistemas simbólicos.

Em sua abordagem essencialmente semiótica de cultura, Geertz (1973, p. 15) a toma como as teias de significado e sua análise. Nesse sentido, para Laraia (1993, p. 63), na

percepção da cultura como os já referidos sistemas simbólicos, ela não é mais um conjunto de comportamentos, e sim um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento.

Laraia (1993, p. 20) afirma que, desde a Antiguidade, inúmeras foram as tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens, sendo que isso era, comumente, feito a partir das variações dos ambientes físicos, o que, para ele, não procede, pois diversidades somatológicas e mesológicas não são responsáveis pela distinção dos comportamentos dos homens, haja vista que “[...] o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado”, o que é justificado pelo fato de poder haver diversidade cultural em um mesmo tipo de ambiente físico.

Desse modo, para Laraia (1993, p. 24), o ser humano “[...] difere dos outros animais por ser o único que possui cultura”. Esse componente essencialmente humano é o que o difere também de demais seres humanos, conforme aponta Laplantine (2007, p. 120),

A *cultura* por sua vez não é nada mais que o próprio social, mas considerado dessa vez sob o ângulo dos *caracteres distintivos* que apresentam os comportamentos individuais dos membros desse grupo, bem como suas produções originais (artesanais, artísticas, religiosas...).

Então, a partir das palavras de DaMatta, a cultura é “[...] *a maneira de viver total* de um grupo” (DAMATTA, 1986, p. 123). Maneira essa que inclui o que Paraquett (1998, p. 118) elenca como “[...] o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo”.

A cultura como o conjunto de saberes e de comportamentos de um grupo é, pois, adquirida, transmitida por intermédio de aprendizagem, que depende da realidade social, sendo historicamente construída, heterogênea e flexível. Nas palavras de Cucho (2002, p. 137), com base em quem o percurso acerca dos conceitos de cultura desde o século XIII à sua definição científica é traçado, “Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução”.

Anteriormente, foi exposto, a partir da citação de Laraia (1993, p. 24), que o homem difere dos demais animais por ser o único ser vivo possuidor de cultura, vindo, em seguida, a afirmação de Laplantine de que as culturas apresentam caracteres que a distinguem de outras, dos comportamentos de outros grupos, diversificando, pois, a própria humanidade.

Além da cultura, outro componente que distingue o ser humano dos outros animais – e que também diferencia grupos humanos de outros – é a comunicação, a capacidade de

linguagem, que é também um processo cultural. Conforme aponta Laraia (1993, p. 28-29), “O “anjo caído” foi diferenciado dos demais animais por ter a seu dispor duas notáveis propriedades: a possibilidade da comunicação oral e a capacidade de fabricação de instrumentos, capazes de tornar mais eficiente o seu aparato biológico”, consideração que é corroborada por Laplantine (2007, p. 121) ao mencionar que

[...] o que distingue a sociedade humana da sociedade animal, e até da sociedade celular, não é de forma alguma a transmissão das informações, a divisão do trabalho, a especialização hierárquica das tarefas [...], e sim essa forma de comunicação *propriamente cultural* que se dá através da troca não mais de *signos* e sim de *símbolos*, e por elaboração das atividades rituais aferentes a estes.

Para Ferreira (2008, p. 175), a língua produz e veicula a cultura, além de ser o instrumento através do qual se realizam apropriação e trocas culturais, o que leva a perceber as implicações mútuas de língua e cultura, “a relação estreita de interdependência entre elas” (cf. CUCHE, 2002, p. 94), sendo a própria língua marcada pela cultura.

Antunes, além de relacionar língua e cultura, atrela a ambas outros dois componentes de extrema importância: a sociedade e a história. Segundo Antunes (2009, p. 36), “Na verdade, sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem, e vice-versa: a linguagem se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura”.

Kramsch (1998, p. 3-4 apud Mendes, 2004, p. 106-107) explicita que a simbiose da língua e cultura ocorre em três vias: a língua *expressa* uma realidade cultural (no sentido de ser o meio através do qual são expressos fatos, ideias de um grupo), a língua *incorpora* uma realidade social (pois experiências são criadas através da língua) e a língua *simboliza* uma realidade cultural (por ser um sistema de símbolos que marca a identidade social de grupos), enfatizando que os significados que são produzidos e partilhados através da língua são codificados pela cultura.

Para Mendes (2004, p. 107), Kramsch elege esses três aspectos como linha mestra para as discussões que ela desenvolve sobre a relação língua – cultura e sua implicação para as mais diversas áreas do conhecimento, como o ensino/aprendizagem de línguas.

Dessa forma, língua e cultura são, pois, indissociáveis, não podem ser separadas em quaisquer circunstâncias que tratem de uma ou de outra. Para Mendes (2010, p. 70), a visão de língua e de linguagem como fenômenos culturais, marcados pela cultura e ao mesmo tempo agindo como construtores dela, foi desencadeadora de um movimento de reflexão e de atuação em defesa de abordagens de ensino que privilegiassem a cultura e as relações

interculturais, quer se considerando o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, segunda língua ou língua materna, o que será tematizado nas seções que seguem.

3.2 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A inserção da cultura nos processos de ensinar e aprender línguas tem se dado de inúmeras maneiras, mesmo antes de se ter um movimento em defesa de que esse componente central na caracterização humana tivesse seu lugar nesse contexto.

Entretanto, inúmeras queixas são relacionadas à maneira como a cultura tem sido abordada no ensino/aprendizagem de línguas. Para Kramsch (1996 apud DOURADO; POSHAR, 2010, p. 33), nos processos de ensino/aprendizagem de línguas que concebem a língua como um instrumento de comunicação e/ou reflexo do pensamento, “[...] a cultura é concebida como uma quinta habilidade”, somada às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Ao invés disso, Dourado e Posshar (2010, p. 33) defendem que a cultura deveria ser o pano de fundo das quatro habilidades mencionadas, visto que, na errônea perspectiva de a cultura ser mais uma habilidade a ser estudada pelos alunos, “[...] a cultura da língua alvo aparece de forma periférica, como uma curiosidade, uma informação, um adicional, um bônus”.

Nesses contextos, o ensino de cultura é sinônimo de apresentação e transmissão de informações sobre um determinado país e pessoas que o habitam. Ao contrário disso, uma abordagem de ensinar que concebe a língua como uma forma de interação social desloca a cultura desse local periférico, sendo a sala de aula de língua o espaço para reflexões sobre a língua-cultura-alvo e sobre a língua-cultura-nativa. Esse ensino parte da adoção de uma postura crítica sobre a prática, de modo que o indivíduo seja enxergado para fora das salas de aula, o que é corroborado por Pennycook (1998, p. 41-42), ao mencionar que:

Considerando as escolas como arenas culturais, onde as formas sociais e ideológicas distintas se encontram em constante conflito, a pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla.

Tomando as palavras de Ferreira (2008, p. 15), no ensino/aprendizagem de língua, há a necessidade de a aprendizagem passar de uma simples recepção de códigos linguísticos para

um trabalho mais sistemático dentro de uma dimensão cultural, algo que é de extrema importância, pois, a cada dia, as visões tradicionais de língua e do que seja ensinar e aprender línguas têm sido postas em xeque por serem bastante limitadas.

Para Mendes (2004, p. 108-109),

As discussões que têm sido travadas neste âmbito objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores da linguagem de uma maneira geral.

Dessa forma, tentando afastar o ensino/aprendizagem de línguas de seus aspectos essencialmente estruturais e de perspectivas que reduzem a cultura a aspectos referenciais, a autora aponta que há a possibilidade de se diminuir, através do respeito às diferenças culturais, as dificuldades interacionais que ocorrem em sala de aula, seja entre professor e alunos, seja por parte desses últimos entre si (cf. MENDES, 2008a, p. 61), o que significa

[...] elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve. (MENDES, 2007, p. 119).

A realidade linguística em nível mundial é multicultural, termo descritivo que faz referência ao fato de que, em um território, há diferentes culturas. Já a condição de interculturalidade, proposta ao ensino/aprendizagem de línguas, não se revela como algo dado, mas sim como uma forma de intervir criticamente e de maneira transformadora nessa realidade que apresenta diferentes culturas, i. e., a interculturalidade é uma meta a ser alcançada, implica um intercâmbio estabelecido em condições de igualdade “entre-culturas”.

De acordo com Mendes (2007, p. 120),

O termo *intercultural* também pode significar, como destaca Kramsch, o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais como étnicos, sociais, de gênero, sexuais etc.

A aprendizagem de línguas, partindo do pressuposto da interculturalidade, responsável pelo diálogo entre culturas, teria como base, além da reciprocidade, o relativismo cultural (cf. FENNES; HAPGOOD, 1997 apud MENDES, 2007, p. 122), termo estabelecido na segunda metade do século XX, a partir de esforços da Antropologia Cultural e da Linguística Estruturalista, tendo como premissa a máxima de que as línguas se equivalem funcionalmente por atenderem às necessidades comunicativas, o que pode ser visto também em relação à cultura.

De acordo com Rodrigues e Santos (2010, p. 101), “A trajetória da humanidade evidencia que “o conflito entre culturas revela em muitos casos uma oposição entre marginalizados e seus marginalizadores” (Sacristán, 2007, p. 19)”. Entretanto, como sinaliza DaMatta (1986, p. 124), “[...] a verdade é que todas as formas culturais ou todas as “subculturas” de uma sociedade são equivalentes”, o que rompe com adjetivações equivocadas como “baixa cultura”, “alta cultura”, dentre outras.

Fennes e Hapgood (1997 apud MENDES, 2007, p. 122) destacam que, por implicar um maior desenvolvimento e abertura em direção a outras culturas, a aprendizagem intercultural inclui a apreciação e o respeito à diversidade cultural, de modo que sejam superados os preconceitos culturais e o etnocentrismo.

A partir da superação do etnocentrismo – atitude na qual se considera que os próprios padrões culturais são os mais corretos e naturais, julgando e invalidando os que se afastam destes –, essa perspectiva de ensino/aprendizagem atua no sentido de haver uma abertura ao antes considerado estranho, desenvolvendo, assim, a capacidade de interação social através e para além de fronteiras, desenvolvendo a cooperação por intermédio das fronteiras culturais nas sociedades descritas como multiculturais.

Outra noção fundamental nas perspectivas de ensino/aprendizagem interculturais é a de pedagogia culturalmente sensível. Esse termo foi criado por Erickson (“culturally responsive pedagogy”) fazendo referência a

um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores. (ERICKSON, 1987, p. 355 apud BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 81-82).

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, de forma que o professor encontre maneiras efetivas de conscientizar os alunos sobre essas diferenças, mas de modo a não humilhá-los.

No Brasil, há algumas iniciativas para que uma educação intercultural seja, de fato, implementada. Souza e Fleuri (2003) discutem o distanciamento que há entre a cultura escolar (uma cultura didatizada) e a cultura da escola (a cultura vivida no espaço escolar), sendo importante que, nesse espaço, sejam estabelecidas relações interculturais. Essa forma de educar, segundo os autores, contrapõe a educação tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante, rompendo com uma visão de escola como reprodução das desigualdades vigentes.

A educação intercultural trabalha em diversas direções, de modo a integrar distintas culturas, ela

[...] se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 69).

Outros países também têm atentado para a problemática das relações que têm sido estabelecidas quando estão em contato padrões culturais diferentes. Esses encontros, normalmente, mas não só, têm se dado de forma conflituosa, sendo marcados por atitudes etnocêntricas, de modo que os que se apresentam em condições socioeconômicas de superioridade tendam à aculturação dos demais, uma adaptação forçada de membros de uma cultura a uma outra, de modo que a primeira seja marcada pela perda de elementos significativos de sua identidade cultural.

Uma iniciativa importante a ser citada fora do Brasil, mais ainda na América Latina, acerca da interculturalidade é a do Ministério de Educação do Peru, que, há seis anos, oficializou em documento a defesa da interculturalidade, do diálogo sobre a realidade educativa e as necessidades pedagógicas dos alunos, no que diz respeito aos dicotômicos padrões culturais das populações urbanas e rurais. Esse documento (v. *Referências*) discute os critérios para o tratamento da interculturalidade na educação, servindo para guiar a transformação da prática educativa frente à diversidade cultural peruana.

No desenvolvimento de uma perspectiva de ensino/aprendizagem intercultural, o professor é de extrema importância, pois conduz as experiências dos alunos em sala de aula. Serrani (2010, p. 15) aponta para um professor de língua – seja ele de língua materna ou estrangeira – como um interculturalista, que esteja apto para realizar práticas de mediação cultural em sala de aula, contemplando o tratamento de conflitos identitários e de contradições sociais na linguagem desse ambiente de ensino/aprendizagem.

Para ela, entretanto,

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintáticas ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural. (SERRANI, 2010, p. 17-18).

Para Mendes (2008a, p. 60), o ponto de partida na formação desses profissionais é ajudá-los a compreender a forma como ensinam, para que eles possam realimentá-la e modificá-la, dependendo das necessidades e especificidades dos contextos nos quais atuam.

Em Tese de Doutorado (MENDES, 2004), a autora, partindo dos pressupostos da interculturalidade, defendeu uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas, a partir da construção e aplicação de um material didático para o ensino de PL2. Em sua abordagem de ensino/aprendizagem, aperfeiçoada em trabalhos posteriores (MENDES, 2008a, 2010, 2011), os princípios norteadores da ação pedagógica são: o planejamento de cursos, a seleção e produção de materiais didáticos e a elaboração de estratégias de monitoramento e avaliação, tudo isso, sempre, em consonância com o público-alvo, o contexto e as condições de ensino/aprendizagem.

Na seção que segue, a AI proposta por Mendes (2004, 2008a, 2010, 2011) é delineada, para que, desse modo, as considerações possam ser aproveitadas ao ensino/aprendizagem de PLM, que é o foco central dessa dissertação.

3.3 TRILHANDO OS CAMINHOS DA ABORDAGEM INTERCULTURAL (AI)

Em 2004, foi apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas a tese intitulada “Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas”, de autoria da professora e pesquisadora Edleise Mendes, orientada pelo também professor e pesquisador José Carlos Paes de Almeida Filho, atualmente, membro do corpo docente da Universidade de Brasília.

Essa “proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas” foi desenvolvida em uma sala de aula de Português para hispanofalantes. Entretanto, como já explicitado na seção *Iniciando o diálogo*, conforme ressalta a autora,

[...] não foi pensada para funcionar em um só contexto, isto subverteria a sua própria filosofia pedagógica. Ao contrário, o que a caracteriza, em primeiro lugar, é a sua abertura, flexibilidade, possibilidade de adaptação a diferentes situações de ensino/aprendizagem, de **línguas maternas** ou estrangeiras, ou de qualquer outro conteúdo do currículo escolar. (MENDES, 2004, p. 321, grifo nosso).

Para ela, a questão alvo de sua reflexão é

“[...] o modo como se pensa a língua [...], é pensar a língua como entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas; língua que é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela”. (MENDES, 2004, p. 12).

Ao ensinar ou aprender uma língua estrangeira ou segunda, defende a autora, deve ser pretendido formar indivíduos capazes de utilizar todos os recursos que essa língua oferece para se inserirem no mundo com sua cultura, seus modos de identificação, sua visão de mundo etc., de modo que o papel da cultura seja deslocado de secundário à porta de entrada, a elemento fundador de uma experiência de ensino/aprendizagem rumo à construção de um diálogo intercultural.

Com a sua proposta de uma *Abordagem Comunicativa Intercultural*, em 2004, ela almeja que professores e demais profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar sua prática no sentido de incorporar a língua como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado de formas e regras.

Em sua Tese de Doutorado, após a discussão da ideia de cultura em algumas de suas vertentes teóricas e a elaboração por parte da pesquisadora de uma ideia de cultura que norteará o seu estudo, são tecidas considerações e reflexões sobre a relação língua – cultura, bem como sobre a relevância dessa relação para o ensino/aprendizagem de línguas, sendo, para tanto, apresentados trabalhos de alguns pesquisadores que desenvolveram investigações, propostas de abordagem ou materiais didáticos de acordo com a perspectiva intercultural, não só dentro, mas também fora do Brasil. A partir daí, foram traçadas as linhas teóricas e definições metodológicas da Abordagem Comunicativa Intercultural, hoje intitulada Abordagem Intercultural, conforme já mencionado nesse trabalho.

Inicialmente, a autora procura esclarecer que tipo de orientação comunicativa está sendo adotada na definição da abordagem que propõe, expondo que

A escolha do adjetivo “comunicativo” para caracterizar a *abordagem comunicativa intercultural*, desse modo, não é um mero artifício, mas busca integrar à filosofia global que a caracteriza, os ganhos conseguidos pela pedagogia de línguas a partir da década de 70. Como ressalta Damen (1987, p. 212), “Ao adotarmos uma abordagem comunicativa para a aprendizagem de segunda língua, nós, como professores e orientadores de programas, temos aceitado várias assunções, largamente implícitas, no que diz respeito a nossos papéis e objetivos pedagógicos como orientadores culturais”. (MENDES, 2004, p. 151).

De acordo com Mendes, ensinar e aprender línguas de modo comunicativo inclui, pois, a visão de comunicação como um processo complexo, composto de modos de atuação e de interação que abarcam comportamentos verbais e não verbais. Da mesma forma, envolve conflitos, negociação de significados entre mundos diferentes. Assim, ela expõe que uma abordagem de ensinar centrada na comunicação deve incluir: uma visão de língua, de ensinar e aprender, de ser e agir e produzir conteúdos e materiais de ensino que deem conta da complexidade constitutiva da comunicação.

Nas palavras de Mendes (2004, p. 154, 2008a, p. 60-61), a Abordagem Intercultural pode ser resumida como:

[...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

O termo intercultural é tomado pela autora no sentido de ser um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito às diferenças que caracterizam todo o processo de ensino/aprendizagem, de modo que se promova a integração e cooperação entre pessoas que façam parte de mundos culturais distintos, sendo a AI orientadora de um modo de ser e agir, ensinar e aprender, produzir planejamentos e materiais didáticos culturalmente sensíveis com vistas à construção de um diálogo intercultural.

Três são os princípios norteadores que fundamentam a AI, funcionando como eixos teórico-filosóficos que orientam essa proposta. O primeiro diz respeito ao modo como se vê o outro e o mundo. O segundo princípio diz respeito ao modo como as pessoas se posicionam no mundo e compartilham as suas experiências, e o terceiro princípio diz respeito ao modo como as pessoas interagem, se relacionam e dialogam com o outro, estando diretamente relacionado com os dois anteriores e dependendo deles para que funcione como o eixo caracterizador do tipo de abordagem proposta. Esses princípios apontam para o incentivo ao diálogo, ao respeito às diferenças, apontam para ações que resultem em modos de ser e de agir que sejam interculturais, dialógicos, interativos, ao invés de ações monológicas e de confronto, o que é fundamental em uma relação de contato entre duas ou mais línguas-culturas.

Desse modo, a adoção de uma abordagem intercultural significa a abertura ao outro, significa:

[...] permitir que as nossas experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2004, p. 164).

A AI também apresenta características fundamentais que se relacionam à escolha de uma orientação comunicativa ou que revelam o significado de uma postura culturalmente sensível aos sujeitos da aprendizagem. São elas (cf. MENDES, 2004, p. 165-166, 2008a, p. 72-73):

1) *A língua como cultura.* A autora denomina *língua-cultura* a língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes.

2) *O foco no sentido.* As experiências de ensinar e aprender ocorrem de forma distinta da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais, funcionando os conteúdos como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.

3) *Materiais como fonte.* Os materiais selecionados e produzidos apresentarão conteúdos autênticos, culturalmente significativos, de modo a possibilitar maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes. Os materiais são organizados como **apoio** para as atividades e não como a referência única no processo de aprendizagem (grifo nosso).

4) *A integração de competências.* A noção de *competência comunicativa* é como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem e como uma competência global que inclui as competências: *gramatical ou formal, sociolinguística, textual-discursiva, estratégica, implícita, intercultural*, dentre outras.

5) *O diálogo de culturas.* Ensinar e aprender uma língua-cultura é visto como processos que englobam aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da língua. O uso comum da nova língua-cultura é o passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta.

6) *A agência humana.* Professores e alunos atuam como agentes da interculturalidade, que promovem o diálogo entre culturas através da interação e da produção conjunta de conhecimentos.

7) *A avaliação crítica, processual e retroativa.* A avaliação é a dimensão de análise crítica das experiências de ensinar e aprender, a qual inclui: a avaliação de aproveitamento do aluno, a autoavaliação do aluno sobre o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, avaliação do professor, da abordagem de ensino e dos materiais pelo aluno, a avaliação do professor sobre o processo como um todo. O foco da avaliação é no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O diálogo entre culturas, pressuposto da interculturalidade, a partir da troca e análise de experiências, do respeito às diferenças, da intersubjetividade, pode desencadear um espaço de terceiro tipo (“terceiro espaço”, “entrelugar”), que é a intersecção das experiências de professores e aprendizes.

A língua, mais que um instrumento, na AI, é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais, culturais (cf. MENDES, 2004, p. 170).

Para a autora (2004, p. 173), essa abordagem

[...] pretende introduzir uma mudança de enfoque em relação aos modos de organização e realização das experiências de ensinar e aprender uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2): 1) na organização das atividades e tarefas; 2) na eleição de amostras da língua-cultura-alvo e dos tópicos para vivenciar o uso da língua; 3) no lugar pertencente aos aspectos formais da língua.

As etapas de desenvolvimento das experiências de ensinar e aprender língua segundo a sua abordagem (v. MENDES, 2004, 2011) estão apontadas na Figura 5 (para uma melhor visualização do processo), sendo distribuídas em três planos: o *plano dos conteúdos*, o *plano da interação* e o *plano da sistematização*, tais quais:

1. O *plano dos conteúdos*: se relaciona ao conjunto de conhecimentos e/ou informações que se tem como base para o desenvolvimento das experiências de produção dos significados em sala de aula. O foco está voltado para o sentido;

2. O *plano da interação*: engloba os diferentes ambientes dentro dos quais alunos e professores podem viver as experiências comunicativas na/com a língua-cultura-alvo, ambientes esses que podem ser de diferentes naturezas;

3. O *plano da sistematização*: é o plano cujo foco são as necessidades dos aprendizes. A focalização das formas estruturais da língua, que normalmente assumem o papel de destaque em diferentes enfoques metodológicos e abordagens de ensino, surge em decorrência das situações de interação e de uso interativo da língua-cultura, ou seja, os aspectos formais assumirão o seu lugar de acordo com as necessidades e interesses apresentados pelos alunos e com as dificuldades e/ou necessidades observadas pelo professor no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Etapas de Desenvolvimento das Experiências de Ensinar e Aprender

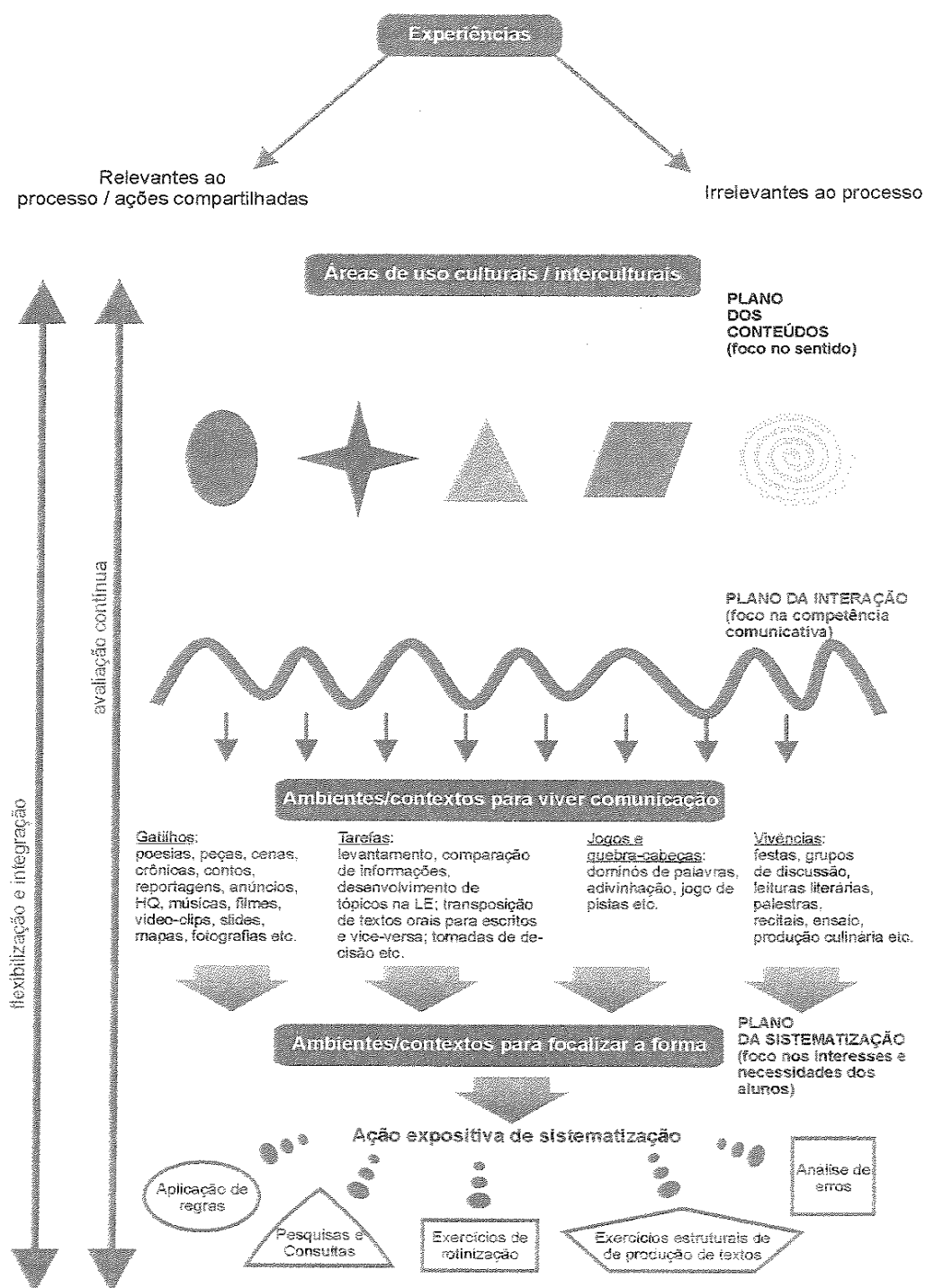


Figura 5 – Etapas de desenvolvimento das experiências de ensinar e aprender segundo a AI (MENDES, 2004, p. 174).

Mendes (2004, 2011) ressalva que, nessa experiência de ensinar e aprender línguas, a sistematização da forma, em diferentes momentos, e a depender do contexto no qual se dá a aprendizagem, é uma importante ferramenta para que o aluno consiga avançar no desempenho da língua-cultura-alvo.

Em relação à abordagem proposta, a autora (MENDES, 2004, 2011) afirma também que ela deve se caracterizar pela abertura, flexibilização e integração de suas etapas de desenvolvimento, permitindo, pois, ser adaptada, modificada e reorganizada a depender dos diferentes contextos nos quais seja aplicada.

O foco de aprendizagem da AI está na interação entre os sujeitos envolvidos no processo e nas necessidades e interesses dos alunos. Em relação aos papéis do professor e dos alunos, a autora aponta que, se comparado com o que, de fato, ocorre na prática, há um enorme distanciamento, sendo seu objetivo, pois, chamar atenção para o fato de que precisamos tentar ser e agir de modo diferente.

As características dos papéis de professor e aluno, de acordo com uma abordagem de ensino que se pretende comunicativa e intercultural, apontadas pela autora (MENDES, 2011, p. 155-156) são:

Professor	Aluno
<i>Agente facilitador</i> – conduz e orienta o aluno na realização de atividades e tarefas e nas experiências para a construção de significados na/com a nova língua-cultura.	<i>Agente facilitador</i> – contribui para a realização das atividades e tarefas orientadas pelo professor e na construção conjunta de significados na/com a língua-cultura que está aprendendo.
<i>Agente de interação</i> – contribui para a criação de oportunidades de interação entre ele, os alunos e os materiais de ensino, fazendo da interação o centro do processo de aprendizagem.	<i>Agente de interação</i> – contribui para a criação de oportunidades de interação entre ele, o professor, os outros alunos e os materiais de ensino, fazendo da interação o foco de desenvolvimento da sua aprendizagem.
<i>Agente de negociação</i> – negocia, com os alunos, os significados produzidos em sala, com o objetivo de minimizar conflitos, choques culturais, jogos de poder.	<i>Agente de negociação</i> – negocia, com o professor e os outros alunos, os significados produzidos em sala de aula.
<i>Agente de integração e co-produção de significados</i> – valoriza o aluno no processo de aprendizagem na medida em que considera as suas necessidades, desejos e interesses como ponto de partida para as ações desenvolvidas em sala de aula e age como co-participante e colaborador na produção dos significados	<i>Agente de integração e co-produção de significados</i> – divide, com o professor, a responsabilidade por sua aprendizagem e pela dos outros alunos, atuando como co-participante e colaborador na construção de significados na língua-cultura que está aprendendo.

produzidos em sala de aula.	
<i>Agente de autonomia e criatividade</i> – o professor deve incentivar a autonomia e a criatividade do aluno para a tomada de decisões e para o desenvolvimento de estratégias que contribuam para o avanço de sua aprendizagem, não só quando enfrenta dificuldades e problemas, mas como recurso retórico e discursivo no uso da nova língua-cultura.	<i>Agente de autonomia e criatividade</i> – o aluno deve responder positivamente às oportunidades oferecidas pelo professor para que desenvolva a sua autonomia e criatividade, ao tempo em que também incentiva a autonomia dos colegas, na tomada de decisões e no desenvolvimento de estratégias que contribuam para o avanço de todos.
<i>Agente crítico e empreendedor de mudanças</i> – observador e analista da sua prática e das ações desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de, juntamente com os alunos, decidir o que deve ser ensinado, quando e de que modo, assim como realizar as mudanças, adaptações e acréscimos necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante na língua-cultura alvo.	<i>Agente crítico e empreendedor de mudanças</i> – observador e analista do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e das ações desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de, juntamente com o professor e os outros alunos, decidir o que deve ser ensinado, quando e de que modo, promovendo mudanças em seu próprio processo de aprender.
<i>Agente de interculturalidade</i> – contribui para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças, fazendo da sala de aula um espaço no qual as diferentes vozes, a sua em particular e também as dos alunos, possam ser ouvidas e interpretadas, com o objetivo de construir, conjuntamente, significados entre/inter culturas.	<i>Agente de interculturalidade</i> – contribui para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças, fazendo da sala de aula um espaço no qual as diferentes vozes, a sua, a do professor e as dos outros alunos, possam ser ouvidas e interpretadas, com o objetivo de construir, conjuntamente, significados entre/inter culturas.
<i>Agente de afetividade</i> – contribui para criar um clima de harmonia, afetividade e conforto emocional em sala de aula, com o objetivo de minimizar os efeitos negativos da ansiedade, pressão e insegurança dos alunos no processo de aprendizagem.	<i>Agente de afetividade</i> – contribui, juntamente com o professor e os outros colegas, para criar um clima de harmonia, afetividade e conforto emocional em sala de aula, com o objetivo de minimizar os efeitos negativos da ansiedade, pressão e insegurança dos alunos, assim como os anseios, inseguranças e pressão sofrida pelo professor no processo de aprendizagem.

Quadro 4 – Papéis de professor e aluno de acordo com a AI

Em relação ao LD em sala de aula, Mendes expõe que ele não deve ser abolido, sendo abolida a sua posição de hegemonia, de única fonte de conhecimento disponível (MENDES, 2004, p. 187). De acordo com a AI (2004, 2008a, 2011), os materiais didáticos são concebidos como fonte, sendo, dessa maneira, altamente flexíveis, sem objetivar predizer ou predeterminar o que deve ou não ser considerado adequado para a aprendizagem. Esses materiais podem possibilitar diversas formas de planejamento de lições, atividades e tarefas,

deixando o professor livre para aproveitá-los de acordo com as necessidades e oportunidades vivenciadas em sala de aula, o que não ocorre com materiais de abordagens de ensino tradicionais.

Os materiais didáticos produzidos sob a orientação da AI devem permitir, quanto à sua estrutura e conteúdo (cf. MENDES, 2004, p. 190-191):

- a) Funcionar como suporte, apoio e fonte;
- b) Ser ajustado, modificado e adaptado;
- c) Ter um baixo grau de previsibilidade quanto ao que e como deve ser ensinado, e em que quantidade;
- d) Flexibilizar a ordenação da sequência dos conteúdos, unidades, atividades e tarefas; propor as atividades e tarefas como pontos de partida para que se construam novas experiências de uso da língua-cultura em sala de aula;
- e) Organizar as suas atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para a prática comunicativa da língua-cultura;
- f) Deslocar o foco nas formas estruturais da língua para um segundo plano.

Assim, de acordo com a AI, os materiais didáticos apresentam três modelos de ação: permitem a tomada de decisão de professores e alunos para moldarem, ajustarem e adaptarem o material de acordo com suas percepções, desejos, necessidades e dificuldades; possibilitam a criação de oportunidades autênticas de interação, através do foco no sentido e da eleição da cultura e das relações interculturais como ponto central de apoio para o desenvolvimento de experiências em sala de aula e para o uso comunicativo da língua; viabilizam a reflexão e a análise crítica de aspectos linguísticos contrastivos das duas línguas-culturas, assim como a conscientização dos alunos sobre as suas dificuldades e avanços na aprendizagem, através da monitoração da sua própria produção na/com a língua-cultura que está aprendendo.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, de acordo com a AI, essa não deve ser algo que acontece à parte do que alunos e professores fazem em sala de aula. Pelo contrário, Mendes (2004, p. 200) aponta que assim como avaliar é uma ação natural que realizamos a todo momento em nossas vidas, assim deve ser quando ensinamos e aprendemos uma LE/L2.

Para ela, a avaliação, sendo considerada como a dimensão reflexiva e crítica das ações, deve considerar o conhecimento que o aluno já possui e sua relação com aquilo que ele pode ou tem capacidade para desenvolver (cf. MENDES, 2004, p. 201-202).

A seguir, encontra-se um quadro apresentado por Mendes acerca da comparação entre o modelo tradicional de avaliação e o proposto pela AI.

Avaliação tradicional	Avaliação proposta pela AI
O professor é quem detém o poder e a autoridade para avaliar os alunos, que são os objetos principais da avaliação, e o desenvolvimento do processo de aprendizagem.	Todos participam do processo de avaliação: o professor avalia a si mesmo, os alunos e as ações partilhadas; os alunos se auto-avaliam, avaliam os outros alunos, avaliam o professor e também as ações que desenvolvem em sala de aula.
O aluno é o principal objeto da avaliação.	O foco da avaliação volta-se para as ações e experiências desenvolvidas em sala de aula através da interação e do uso comunicativo da língua, assim como para todos os participantes do processo.
Preocupação com o produto da aprendizagem; a avaliação como objetivo final.	Avaliação como processo.
Predomínio de dados quantitativos.	Predomínio de dados qualitativos.
O importante é a aferição/confirmação dos conteúdos dados em sala de aula.	O importante é o que o aluno sabe/pode fazer com/atraves da língua à medida que aprende.
Incentiva a quantidade de acertos.	Incentiva a qualidade do desempenho.
Preocupação com a nota e a aprovação.	Preocupação com o avanço na aprendizagem.
O erro é indício de fracasso na aprendizagem e deve ser abolido.	O erro e sua análise representam uma importante estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem e para a consciência do aluno sobre suas dificuldades e avanços.
Avaliação como modo de reafirmação e sedimentação dos conteúdos e procedimentos desenvolvidos em sala de aula.	Avaliação como meio de promover mudanças e de fazer com que o processo de ensino/aprendizagem seja sua própria fonte de alimentação e retroalimentação.
Avaliação como processo separado e independente do processo de aprendizagem.	Avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem.
O processo de avaliação incentiva a segregação, a discriminação e a criação de “ilhas” dentro da sala de aula.	O processo de avaliação incentiva a cooperação, o trabalho conjunto e o respeito às diferenças; os avanços e fracassos são de todos.
Desconsidera o que o aluno já sabe no processo de construção da sua aprendizagem.	Aproveita o que o aluno já sabe para a construção de novos conhecimentos.

Quadro 5 – Comparação entre o modelo de avaliação tradicional e o sugerido pela AI (MENDES, 2004, p. 201)

A avaliação ainda é discutida pela autora como o motor principal das mudanças em todas as etapas da operação global do ensino, sendo responsabilidade de todos e interferindo em todos os fatores que atuam em sala de aula, conforme é ilustrado na figura a seguir:

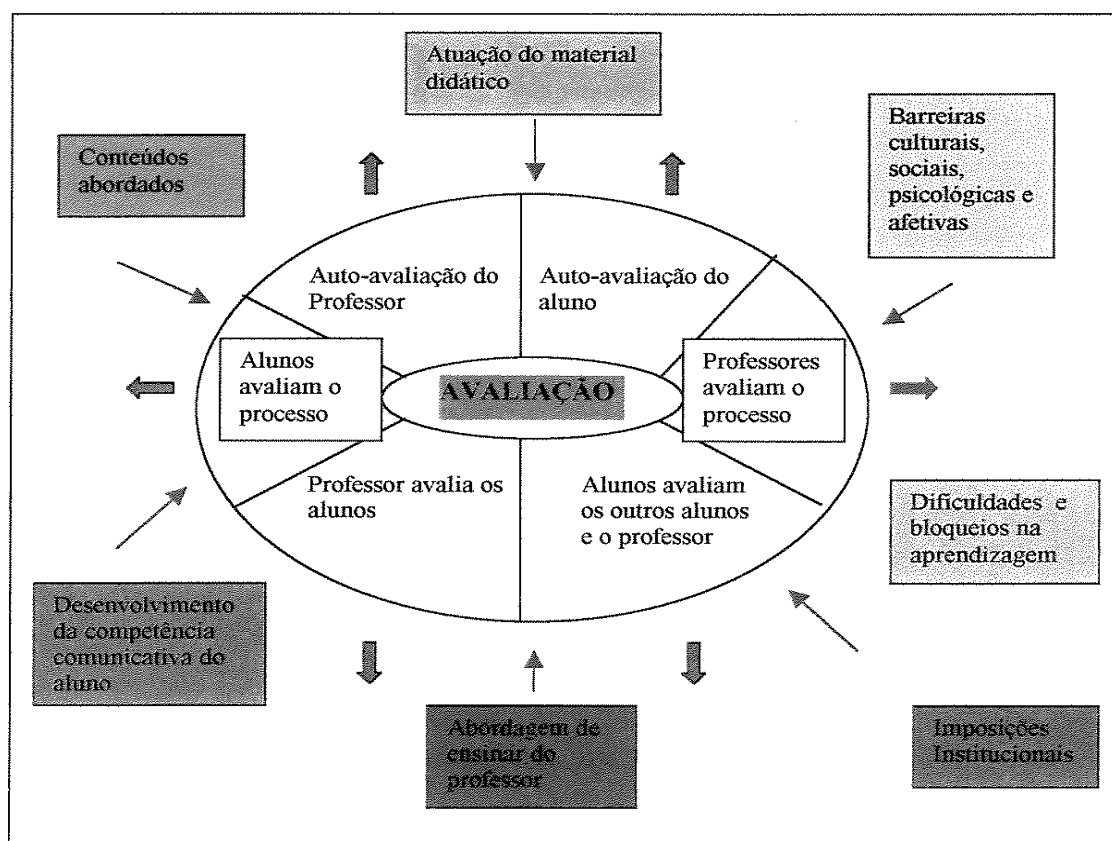


Figura 6 – A dinâmica do processo de avaliação (MENDES, 2004, p. 203)

Conforme foi exposto ao ser iniciada a apresentação da AI, ela não foi pensada para funcionar em um só contexto, pois isso subverteria a sua própria filosofia pedagógica. A AI é caracterizada pela sua adaptação a diferentes situações de ensino/aprendizagem, podendo prover elementos para a elaboração de novas estratégias e procedimentos para a atuação do professor em sala de aula, bem como para o planejamento de cursos e para a construção de materiais que valorizem os integrantes do ensino/aprendizagem como sujeitos culturais.

Na seção que segue, última seção de fundamentação teórica deste trabalho, serão discutidas considerações inerentes ao ensino/aprendizagem de língua materna a partir da perspectiva intercultural, tomando como fundamento os pressupostos da AI.

3.4 O DIÁLOGO INTERCULTURAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Quando se discute acerca do diálogo entre culturas no ensino/aprendizagem de línguas, comumente, pensa-se, de imediato, no ensino/aprendizagem de LE ou L2, pois há uma associação de que há dois sistemas linguísticos distintos que necessitam de uma aproximação para que se dê, de forma adequada, a aprendizagem.

Desse modo, não se tem considerado, pelo menos não com tanta intensidade quanto em relação às LE e L2, a necessidade de um diálogo intercultural no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de LM. Tal situação revela-se extremamente equivocada, pois **se os sistemas linguísticos na aprendizagem de LM são os mesmos, o que vai, de fato, diferenciar a língua que se usa cotidianamente da língua ensinada em ambiente formal de aprendizagem é o componente cultural**. Assim, grande parte das considerações válidas para o ensino/aprendizagem de LE e L2, a partir da perspectiva intercultural, também é válida para os processos de ensinar e aprender LM, pois, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005, p. 112), “Cada cultura desenvolve normas implícitas que regulam o processo de comunicação”, isso para línguas de quaisquer estatutos.

A mesma autora apresenta, relacionada ao ensino/aprendizagem de PLM, a distinção entre a cultura de oralidade (a que os alunos trazem do lar) e as culturas de letramento (aquelas que advêm da escola) e discute que, nesse contexto e nessa situação dicotômica, não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que, para ela, “[...] contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Da mesma forma, a autora aponta que a língua-padrão não é ensinada ao grupo socioeconomicamente desfavorecido de forma eficiente.

Para Soares (2005, p. 15), “[...] o aluno proveniente das classes dominadas nela [na escola] encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos” enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados””. Isso faz evidenciar o enorme conflito linguístico-cultural que se dá na escola, e que ocorre em múltiplas dimensões, desde a passagem do aluno pelo portão principal do ambiente escolar, como é exposto por Dayrell (1996, p. 148):

No momento em que os jovens cruzam o portão gradeado, ocorre um “rito de passagem”, pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar,

são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.

Tal situação se torna ainda mais complicada quando os alunos provenientes de classes populares são qualificados como “sem cultura”, o que é falacioso e perverso, pois, conforme Soares afirma (2005, p. 14), “[...] não há grupo social a que possa faltar *cultura* [...]. Negar a existência de cultura em determinado grupo é **negar a existência do próprio grupo**” (grifo nosso).

Muito já se tem debatido em relação a outras afirmações preconceituosas como as de que os grupos populares têm déficits culturais. É Soares (2005, p. 14) que também argumenta:

[...] do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural” e “privação cultural” são inaceitáveis: não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas *diferentes* e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea.

Se os alunos oriundos de classes populares, aprendizes de PLM, ao ingressarem e estarem na escola enfrentam barreiras linguístico-culturais, os mesmos princípios das perspectivas interculturais referentes aos processos de ensinar LE e L2 se aplicam ao ensino/aprendizagem de LM.

O relativismo cultural, por exemplo, do seu contexto inicial de referência a línguas-culturas distintas passa a ser aplicado no que diz respeito às variedades e normas constitutivas de uma mesma língua. Para Bortoni-Ricardo (2004¹², p. 9 apud BORTONI-RICARDO, 2009, p. 57), em material destinado à formação de professores,

[...] Quando consideramos que as variedades da língua portuguesa empregadas na escrita ou usadas por pessoas letradas quando estão prestando atenção à fala não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo preconceito baseado em mitos que perduram há muito tempo em nossa sociedade.

A mesma autora, juntamente com Dettoni, expõe que há o conflito intercultural e sociolinguístico no ensino/aprendizagem de língua materna, sendo manifestado de várias

¹² BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Da fala para a escrita 1*. Brasília: Centro de formação continuada de professores da Universidade de Brasília – CEFOR, MEC / SEB, 2004.

formas, todas elas conduzindo à desvantagem das crianças portadoras de culturas que não são prestigiadas na sociedade (cf. BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 83). Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), entretanto, acredita que “Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões”. Para ela, a pedagogia culturalmente sensível tem por objetivo criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde sejam desenvolvidos padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Em relação ao ensino intercultural de PLM, para Mendes (2008a, p. 63),

[...] é necessário incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico e encaixado em experiências de ser e agir através da língua.

Ainda para Mendes (2008a, p. 65), as recentes orientações em relação ao ensino de LM têm ressaltado o fato de que o que se quer é preparar os alunos para o diálogo com os diferentes modos de expressão da língua, tornando-os, eles próprios, mediadores entre as suas variedades de uso e aquelas que a escola ensina; sendo capazes de decidir em que momento devem fazer uso de umas ou de outras.

Em LM, também haveria lugar para o terceiro espaço mencionado na AI. Esse terceiro espaço seria “um lugar onde as posições binárias do tipo paulista/baiano, índio/branco, padrão/não-padrão [...] não representem fronteiras intransponíveis, nos limites das quais sempre um dos lados é o território do estranho, do estrangeiro” (MENDES, 2008a, p. 76).

Os princípios e características pertencentes à AI, por terem sido pensados para operar em quaisquer contextos de ensino/aprendizagem de línguas, se aplicam à situação de ensino/aprendizagem de PLM, sendo também de extrema necessidade e utilidade nesse contexto, de modo que os professores repensem a sua abordagem de ensino/aprendizagem, percebendo a língua em sua dimensão mais ampla, percebendo “o que está além ou antes da língua” (MENDES, 2010, p. 77), redimensionando o papel do planejamento da aula, dos materiais didáticos e da avaliação em todo o processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, para Mendes (2007, p. 133), “Alguém pode ser culturalmente sensível, buscando agir de modo intercultural, produzindo planejamentos de cursos e materiais didáticos interculturais, qualquer que seja o conteúdo da aprendizagem, seja em língua materna ou estrangeira”.

Aprender PLM, nessa perspectiva, “[...] deve significar para os nossos alunos desenvolver competências para *ser* e *agir* em sua própria língua, de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação” (MENDES, 2008a, p. 59).

Então, ao invés de as aulas de PLM serem fundamentadas no caráter formal da língua, dever-se-ia, pois, ser sobressaída a sua dimensão cultural, de modo a se promover o encontro dos alunos com outras culturas presentes na língua portuguesa.

Para Kramsch (1993, p. 247 apud MENDES, 2007, p. 133) uma pergunta é de fundamental importância a ser feita pelos professores a si mesmos: “O que terá mais valor de ser lembrado dentre as muitas coisas que os meus alunos aprenderam?”. Para responder de forma condizente a essa pergunta, tem-se que olhar para além da sala de aula, para além da forma, para aquilo que constitui única e exclusivamente o ser humano: a cultura, a língua como cultura.

De acordo com Dauster (1996, p. 70),

O problema que se coloca ao professor é pensar o aluno dotado de uma identidade construída histórica e socialmente. [...]. A escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências.

Essa consideração aponta para algo de extrema importância no ensino/aprendizagem de língua, sobretudo, a partir de uma perspectiva intercultural: a identidade do aprendiz, visto, conforme afirma Bortone (2007, p. 124), “[...] a identidade sociocultural ser, em grande parte, estabelecida e mantida pela linguagem”, e a interface língua – cultura – identidade ser responsável por uma compreensão acerca do sujeito da contemporaneidade.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Sendo assim, as situações de multilinguismo e de contatos culturais, às quais todos estão vulneráveis, indicam que as identidades sociais também são afetadas, sendo modificadas, como aponta Serrani (2010, p. 18): “A enunciação em novas línguas ou em variedades diferentes da própria é, como já dito, uma experiência que mobiliza questões identitárias”.

Para Stuart Hall (2006), as diversas mudanças na vida social têm sido responsáveis por três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

A concepção de identidade do sujeito do Iluminismo é a de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e

ação. Trata-se de uma concepção individualista de sujeito que, em decorrência disso, possui uma identidade fixa e estável.

A concepção de identidade do sujeito sociológico configura-se a partir do século XVIII no seio da sociedade moderna. Nessa concepção, o núcleo interior do sujeito é formado na relação com “outras coisas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos dos mundos que ele habitava, tratando-se, assim, de uma concepção mais social, pois já pressupunha uma mediação entre sujeitos.

A terceira e última concepção de identidade apresentada por Hall, a do sujeito pós-moderno, é decorrente da modernidade tardia, de meados do século XX. De acordo com essa concepção, os sujeitos não têm uma identidade fixa, essencial ou permanente, assumindo identidades diversas em diferentes situações. As identidades do sujeito pós-moderno são, pois, contraditórias e fragmentadas, sendo construídas e reconstruídas a partir dos deslocamentos desse sujeito.

Trazendo essa consideração para o ensino/aprendizagem de línguas, a partir dessas noções discutidas por Hall, pode ser percebido que os aprendizes de PLM, por estarem em uma situação de contato com normas linguísticas distintas, com culturas distintas, apresentam as suas identidades em constante mobilidade, de modo que, para Grigoletto (2006, p. 15), “[...] pensar as identidades num quadro de transitoriedade e fragmentação não causa maior surpresa”.

Entretanto, na escola, a visão que se tem das identidades sociais dos alunos é que elas são fixas e imutáveis, causando prejuízos ao desenvolvimento linguístico destes, quando não, expondo-os a situações de marginalização linguístico-cultural, por acharem que o conhecimento linguístico que possuem sempre será o mesmo, não podendo ser modificado, a partir da aquisição de novas maneiras de se expressar e agir por meio da linguagem.

Ao invés da adesão a uma concepção fixa de identidade, a abertura às transformações sociais e culturais e aos impactos que elas causam na sociedade – sendo os alunos integrantes dessa sociedade – faz com que novos olhares precisem ser lançados aos alunos, à suas identidades sociais, aos processos de ensinar e aprender língua.

Para Moita Lopes (1998b, p. 311), “As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experimentadas e re-posicionadas”. Desse modo, o ensino/aprendizagem de línguas revela-se como um processo muito importante para que os alunos se conscientizem de quem são, a partir da reformulação

constante de suas identidades sociais, para agir no mundo externo à escola ou ao curso de idioma por intermédio da linguagem.

Assim, nas salas de aula de LM, é fundamental que as concepções de língua do professor (e também dos alunos) sejam assentadas em uma perspectiva discursiva, dialógica, não a desvinculando da cultura que a abriga, garantindo aos alunos o acesso aos mais variados saberes linguísticos constitutivos de sua língua.

Pensar na língua em sala de aula como cultura é essencial e requer, para que esse ensino não recaia, ainda assim, em equivocadas práticas, que reorientações se deem em nível da operação mais ampla de se ensinar: em relação ao planejamento do ensino, à produção de materiais e à avaliação de todo o processo. O objetivo de uma perspectiva intercultural para o ensino/aprendizagem de PLM é “desestrangeirizar” as normas linguísticas preconizadas pela escola, de modo que, a partir de uma postura culturalmente sensível por parte do professor e de demais envolvidos no processo educativo, não ocorram confrontos linguístico-culturais, que só servem para que os alunos fracassem na escola, mas sim o diálogo pacífico e produtivo entre as diversas normas linguísticas em questão, para que esses alunos sejam cada vez mais linguisticamente críticos e competentes, para que trafeguem, pelas mais diversas normas que constituem a sua língua, com autonomia e sem dificuldades e prejuízos à sua aprendizagem.

4 – UM OLHAR SOBRE UMA SALA DE AULA DE PLM

Como é que a pesquisa que fazemos pode mudar a prática social? Acho que muitos de nós têm se defrontado com esta questão [...]. (MOITA LOPES, 1998a, p. 125).

4.1 O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM SITUADO

Após as considerações teóricas delineadas anteriormente, enfim, é chegado o momento de olhar para o núcleo de todo esse trabalho, que é a pesquisa empírica realizada em uma sala de aula de Língua Portuguesa. A opção pela investigação em uma única sala de aula deu-se, dentre outras motivações, devido ao tempo disposto para a realização de todo o trabalho e também ao fato de em uma investigação norteada por princípios da pesquisa qualitativa não se ter a necessidade de uma amostra em grande quantidade de sujeitos e / ou cenários de pesquisa.

Gadotti (2000) aponta que houve um tempo em que era pensado que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança, o que culminava no fato de as pequenas mudanças serem tomadas como algo negativo, devendo, pois, serem evitadas, visto que todo o investimento deveria ser dispensado a uma mudança que fosse radical e ampla. Entretanto, conforme afirma o autor,

Hoje, a certeza é outra: pensa-se que, no dia-a-dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, poder-se-á operar a grande mudança, que poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. (GADOTTI, 2000, p. 39).

Nesse sentido, entende-se também que olhar para uma sala de aula já se torna algo relevante para o campo do ensino/aprendizagem de língua, pois se cada investigador se propuser a lançar esse olhar, muitas escolas serão contempladas e, assim, as mudanças e objetivos almejados por cada um serão multiplicados.

Além disso, o lançamento de olhar para uma sala de aula serve para identificar uma situação de ensino/aprendizagem específica, mas, ao mesmo tempo, não exclui a possibilidade de buscar caminhos que sejam mais condizentes com as atuais demandas educacionais de

forma geral, visto que as reflexões, nesse trabalho, se dão na tentativa de serem pensadas para quaisquer salas de aula de PLM, feitas as devidas adequações às realidades das turmas por parte do professor.

Como já foi explicitado no início do trabalho, nessa seção, busca-se descrever e analisar a pesquisa empírica realizada em uma sala de aula de Língua Portuguesa, tendo como parâmetro os documentos institucionais da escola onde foi realizada a investigação (PPP – Projeto Político Pedagógico, RE – Regimento Escolar, o projeto didático e o planejamento semestral da disciplina), os instrumentos de investigação direcionados à turma (questionários), além dos registros escritos de observação de aulas (presentes no DC – Diário de Campo), do LD, Livro Didático, de Língua Portuguesa da turma e de CCA – Cópia de Caderno de Aluna.

4.1.1 O que trazem os documentos institucionais

Quaisquer instituições educacionais apresentam documentos oficiais que regulam e orientam o seu funcionamento. Tais documentos podem ser comuns a várias unidades de ensino ou mais específicos a cada realidade escolar. Sendo assim, conhecer um pouco de uma escola implica em buscar compreender em quais fundamentos ela se encontra ancorada.

Neste trabalho, durante o processo investigativo, foram estudados alguns documentos institucionais do cenário de realização da pesquisa. Esses documentos foram: o PPP (Projeto Político Pedagógico), o RE (Regimento Escolar), o projeto didático de Língua Portuguesa e o planejamento semestral dessa disciplina.

No que diz respeito ao PPP de uma escola, para Gadotti (2000, p. 38), ele “[...] deve constituir-se num verdadeiro processo de *conscientização* e de *formação cívica*; deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da *necessidade do planejamento* na educação [...]”. Sendo assim, mediante o cenário atual da educação brasileira, marcado, cada vez mais, pela diversidade, torna-se necessário que esse projeto contemple essa realidade, a partir de posturas bem definidas, o que é também ressaltado pelo referido autor na sua discussão sobre *O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Nessa discussão, Gadotti assume a posição de que o PPP de uma escola não pode ser construído sem uma orientação e sem uma direção política, sendo, obviamente, assim, necessariamente político. Nesse sentido, o compromisso político da escola é de

propiciar uma *educação para a cidadania*, definida por ele como a “consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”.

O PPP da escola que serviu de cenário à pesquisa relatada neste trabalho se encontra fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), nos PCN, bem como em teóricos da educação como John Dewey (representante do movimento da educação progressiva norte-americana, no século XX), Jean Piaget (epistemólogo suíço, considerado o expoente do construtivismo), Lev Vygotsky (psicólogo russo, considerado o expoente do socioconstrutivismo), Anísio Teixeira (educador e fundador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro), Paulo Freire (educador brasileiro que influenciou o surgimento da Pedagogia Crítica – PC, a partir de seus estudos voltados para a escolarização e a formação da consciência crítica) e Fernando Hernandez (educador espanhol, defensor da pedagogia de projetos).

A partir dessas bases, o PPP da escola busca agregar os principais referenciais para a consecução de um trabalho que atenda de modo eficaz à comunidade a que serve,

[...] uma comunidade de classe baixa, que apresenta dificuldades de ordem afetiva, social, econômica e política, a qual precisa e luta pela manutenção de uma escola de qualidade que garanta a inclusão social dos alunos e alunas oriundos do bairro da Liberdade e adjacências. (PPP).

De acordo com esse documento, o objetivo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, do qual a escola investigada faz parte, é “potencializar e formar cidadãos críticos e participativos no cenário da educação baiana” (PPP). Nesse sentido, uma das preocupações constantes no Projeto é com uma educação que promova aos alunos a **construção de novos valores acrescidos aos seus**, que contribua para a formação social, psicológica, afetiva e cognitiva dos alunos para que desenvolvam uma imagem positiva de si mesmos, atuando de forma autônoma, crítica, com confiança em suas capacidades e percepções (grifo nosso).

Com isso, o Projeto faz referência ao fundador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira, na sua luta para proporcionar a milhares de alunos da Rede Pública de Ensino a aquisição de autonomia intelectual e afetiva, possibilitando um desenvolvimento integral de forma equilibrada e significativa, constituindo cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, vindo, dessa forma, responder às carências da comunidade local.

No que se refere ao cenário educacional marcado pela diversidade, aqui já referido, o PPP da escola menciona um ensino em busca de uma qualificação, na medida em que atenta para essa diversidade, em função da conscientização de que a sociedade é constituída por

seres distintos. Lidar com essa diversidade requer uma postura flexível, visto que não há nada previamente dado e uniforme, há que se trabalhar sempre recriando, a partir das demandas que forem surgindo. Isso é também citado no Projeto, quando menciona a necessidade de se reinventar as formas de aprendizagem e a assunção de riscos no que tange ao constante inacabamento de um projeto pedagógico, “Reinventar a educação e assumir riscos é papel de quem vive o currículo no seu cotidiano” (PPP).

Da mesma forma em que há uma referência direta a Anísio Teixeira, o PPP menciona Paulo Freire, resgatando o seu ideal de uma educação popular e democrática, que seja justa e responsável pela formação de um cidadão pleno, crítico, sujeito da sua própria história.

A partir desses princípios e fundamentos, o PPP da escola expõe as definições e estratégias de ação propostas para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. No que diz respeito às relações interpessoais na escola, mais uma vez, é feita referência a um diálogo entre os conhecimentos prévios dos educandos e o saber instituído pela escola, de modo que essas relações se deem de forma harmônica.

Sobre o processo de avaliação da aprendizagem, objetiva esse “Oportunizar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o auto-conhecimento e a autonomia” (PPP), o que está de acordo com o imperativo de que o processo de avaliação escolar dos alunos seja um processo contínuo, sistemático e integral, no sentido de permitir uma reorientação do trabalho docente, tendo em vista as especificidades do corpo discente e as metas de aprendizagem propostas a este.

No que tange às habilidades linguísticas, o PPP da escola apresenta uma seção que faz referência ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A linha de ação é:

A- Que a apropriação da linguagem oral e escrita permita a transcendência da simples decodificação para uma visão holística do mundo.

- Diagnosticando as dificuldades apresentadas pelos educandos durante as primeiras semanas de aula.
- Estimulando a leitura de revistas em quadrinhos, livros infanto-juvenis, livros paradidáticos, dentre outros.

- Desenvolvendo oficinas de criação literária para estimular a leitura e a escrita.
- Realizando projetos de leitura durante as atividades efetivadas em sala de aula. (PPP).

As ações concretas apontadas no PPP da escola para o desenvolvimento dessas duas habilidades são:

- Elencar um dia da semana para promoção de leituras variadas no contexto escolar.
- Estabelecer relação entre o lido, vivido e interpretado. (PPP).

Em relação a isso, pode ser percebida a disposição do Centro em desenvolver competências que são importantes para a vida dos alunos em sociedade (habilidades de oralidade e escrita), apesar de ser entendido que o desenvolvimento dessas habilidades requer muitas outras ações que não somente as elencadas acima.

Essa preocupação com a oralidade e a escrita dos alunos é sinalizada também nas *Metas do Curso* (item 6 do PPP), que apontam, dentre outras coisas, para o aperfeiçoamento dessas modalidades linguísticas e também para a realização de eventos que objetivem estimular a cidadania e o respeito à diversidade cultural dos alunos, o que é retomado em um dos *Objetivos do Centro*: “Promover a formação integral dos educandos das Unidades Escolares do Centro, inserindo-os na globalidade social, enfatizando a leitura, a escrita, o raciocínio lógico, a cidadania e o respeito das diversidades culturais” (PPP).

Passando mais especificamente ao componente curricular Língua Portuguesa, que mais diretamente interessa a essa investigação, tem-se a explanação detalhada desta disciplina abrangendo da 5ª série (atual 6º ano) à 8ª série (atual 9º ano).

No que se refere à concepção desse componente curricular, é exposto que

Visa à formação de um indivíduo com recursos básicos para participar de forma consciente e atuante na sociedade, através do uso da língua, possibilitando auto-realizar-se pela satisfação pessoal, proporcionado pela eficiência na comunicação. Como também, desenvolve habilidades, compreensão e interpretação de textos, estabelecendo, assim, relações intra e extras textuais que contribuam para a formação de sentido, **utilizando-se de forma cada vez mais consciente os recursos oferecidos pela língua.** (PPP, grifo nosso).

Os objetivos expostos no PPP para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa são:

- **Conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado e escrito.**
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como acolher, interpretar e considerar as dos outros, contrapondo-os quando necessário.
- Desenvolver habilidades de comunicar-se dentro do grupo social, resgatando a auto-estima pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores e ideais. (PPP, grifo nosso).

Conforme consta no PPP da escola, o eixo temático de Língua Portuguesa é a linguagem, sendo ressaltado que é por intermédio da linguagem oral e da linguagem escrita que as pessoas se comunicam, estabelecendo relações interpessoais.

O conteúdo programático para o referido componente curricular é:

- Leitura e escritura de gêneros textuais diversos
- Interpretação e compreensão de texto
- Estudo do vocabulário e seu contexto
- Atividade oral e escrita
- Análise de texto
- Gramática
- Redação
- Ortografia
- Estudos lingüísticos e suas variedades

- Recursos de linguagem
- O texto e suas relações. (PPP).

Na consecução das atividades propostas para o ensino/aprendizagem, a metodologia será

[...] a teórico vivencial, na qual o educando será um ser ativo no processo, tendo sempre a oportunidade de participar criando hipóteses, questionando, fazendo análise crítica do conteúdo trabalhado em sala de aula, desenvolvendo a habilidade de pensar com autonomia. Sendo assim, a aula nunca estará pronta, pois será construída a cada momento pelos seres que a compõe: professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor. (PPP).

Para avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação ao componente curricular, o PPP menciona uma forma de avaliação contínua e processual, na qual será valorizado todo o processo de construção do conhecimento, o que levará em consideração a participação e o desempenho dos educandos e os seus avanços.

Os recursos didáticos propostos são:

- Livros didáticos e paradidáticos
- Revistas e jornais
- Quadro de escrever, giz e/ou piloto
- Jogos e atividades de leitura e escrita
- TV, vídeo e som. (PPP).

Analisando o PPP da escola, é de se verificar que ele se encontra em consonância com os documentos que regulam o sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, com os documentos que orientam o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, o que é constatado no próprio Projeto, em função de ser fundamentado na LDB 9.394/96 e nos PCN, bem como nas ideias e contribuições de estudiosos que têm grande relevância para as

pesquisas em educação, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Dewey, fato já mencionado aqui.

A referência aos PCN também é feita no RE – Regimento Escolar do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no *Título II, artigo 8º, Dos objetivos e finalidades*,

A proposta curricular do Centro Educacional Carneiro Ribeiro é assegurar os conhecimentos do aluno por meio das áreas de competência sugeridas pelos PCN, como também desenvolver habilidades para que ele possa exercitar sua cidadania, assegurando a permanência do aluno em tempo integral. (RE).

No RE, no *Título IV – Da organização didática, Capítulo VII, Da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, artigo 112º*, é mencionado que a avaliação busca identificar as reais necessidades para o aprimoramento da qualidade da educação.

No *Título V – Da organização disciplinar, Capítulo I, Do corpo docente, artigo 132º*, dentre os direitos dos professores, estão elencados:

[...]

III. Ter liberdade na formação do plano de sua matéria junto ao departamento competente, indicar livro e autores;

IV. Ter autonomia na escolha do método de ensino a ser adotado na formulação das questões adotadas na verificação da aprendizagem;

[...]. (RE).

Nesse sentido, pelo menos teoricamente, pode ser percebido o direito de o professor poder orientar as suas ações didáticas, o que deve ser feito em consonância com as demandas educacionais que tenha em sala de aula no que diz respeito às especificidades dos alunos.

No projeto didático de Língua Portuguesa do ano de 2010, ano de realização da pesquisa de campo, insere-se como ementa dessa disciplina e como o seu objetivo geral, respectivamente,

Ementa da Disciplina: **Valorização da Língua Portuguesa e sua diversidade** como afirmação da identidade sócio-político-cultural e veículo

de comunicação e expressão. **Desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, a partir de leitura e produção de textos orais e escritos dos vários gêneros.** Utilização das TICs (tecnologias da informação e comunicação) para resolver problemas de sua vida e de seu contexto. Exposição de idéias, experiências e opiniões contextualizadas, **considerando as influências das línguas africanas e indígenas no Português brasileiro**, além do conhecimento da história e cultura desses povos. Realização de atividades de interação da Língua Portuguesa com a arte, o esporte e as tecnologias. (Projeto didático 2010 – Língua Portuguesa, grifos nossos).

Objetivo Geral: **Desenvolver a competência de ler, interpretar, analisar e produzir textos literários e não literários, respeitando as variedades linguísticas e diversidade cultural**, a partir da influência das línguas africanas e indígenas no português falado e escrito no Brasil, bem como, desenvolver a capacidade de compreensão em situações de interação com a arte, o esporte e as tecnologias. (Projeto didático 2010 – Língua Portuguesa, grifos nossos).

Partindo do projeto didático de Língua Portuguesa para o referido ano, foi analisado o planejamento semestral de atividades do segundo semestre, período de observação de aulas e geração dos dados da pesquisa.

Algumas das informações aqui dispostas e brevemente comentadas serão mais bem exploradas no momento de triangulação dos dados da investigação (*“Na prática, a teoria é outra?” – Confrontando os dados da investigação*), momento de extrema importância para a pesquisa, pois será discutido até que ponto os fundamentos e as orientações dos documentos institucionais – bem como as respostas de professora e alunos nos questionários – são postos em prática e quais as facilidades e / ou dificuldades para a efetivação destes.

No planejamento do segundo semestre de Língua Portuguesa, são expostos os gêneros e as tipologias textuais a serem trabalhados em cada série escolar, conforme pode ser visto a seguir.

GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS – LEITURA E ESCRITA		
	2º Semestre	
	Ensino Fundamental	
	Gênero Textual	Tipologia Textual
5ª	Texto visual (Charge e História em Quadrinhos), Fábula, Poema, Provérbio, Lenda (indígena e africana), Piada, Receita (Comida Típica), Bilhete, Convite, Música, Decreto e Filmes.	Narração e Descrição
6ª	Notícia, Reportagem, Decreto, Fábula, Poema e Filmes.	Narração e Descrição
7ª	Texto Literário, Informativo, Reportagem, Anúncios, Decreto, Notícia e Filmes.	Descrição e Dissertação
8ª	Crônica, Editorial, Poema, Artigo, Anúncio, Notícia, Decreto e Filmes.	Descrição e Dissertação

A partir dessas informações, pode ser observado que a proposta da escola é que sejam trabalhados em sala de aula textos diversos e tipologicamente variados. Além disso, observa-se a preocupação com a diversidade cultural, percebida, por exemplo, nos gêneros textuais propostos para serem trabalhados com a 5ª série (6º ano): lendas indígenas e africanas e receita culinária de comidas típicas. O trabalho com os diversos gêneros textuais anteriormente expostos representa algo positivo para se trabalhar com a língua em suas diversas instâncias de uso, visto que a linguagem utilizada, por exemplo, em um artigo ou em uma reportagem vai diferir da linguagem utilizada, por exemplo, em um bilhete.

Ainda pode ser ressaltada a importância do trabalho com textos multimodais (intitulados no planejamento como “texto visual”), visto que são textos que fazem parte do cotidiano dos alunos e requerem habilidades de leitura distintas das utilizadas em relação a um texto exclusivamente verbal. O mesmo pode ser mencionado em relação a *filme* compor a

lista de gêneros textuais a serem trabalhados, o que demonstra uma visão já contemporânea de texto, a concepção da imagem como texto e outras linguagens.

Em relação aos tipos textuais propostos, pode ser percebido que ainda há uma divergência em relação à tipologia proposta por estudiosos da linguagem, como, por exemplo, Marcuschi (2002), que já aponta que os tipos textuais em língua portuguesa não se resumem aos que são tratados na escola, sendo os tipos: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e injuntivo, o que afeta, sobretudo, o tipo textual escolarizado dissertativo, porque é concebido equivocadamente na escola, sendo construído pelos alunos como um texto expositivo, quando, na verdade, dissertar seria argumentar sobre algo, e não apenas expor. Esses equívocos têm diversas implicações negativas ao ensino/aprendizagem, o que tem sido relatado por diversos estudiosos, como Mendes (2008b). Para a autora, compreender adequadamente as noções de gêneros e tipos textuais possui duas vantagens teóricas, que se revelam em ações práticas, que são:

Em primeiro lugar, auxilia-nos a desfazer a confusão terminológica e conceitual que cerca essas definições e, em certa medida, as incoerências teóricas presentes nos materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa e nos manuais de redação, os quais insistem em desenvolver práticas de leitura e escrita baseadas na classificação tipológica tradicional, largamente difundida, representada pela *narração*, *descrição* e *dissertação*, sem incorporar a noção de gênero textual como instrumento de análise e valorização da capacidade humana de interagir através da linguagem. Em segundo lugar, por contribuir para orientar as ações de professores, pesquisadores e teóricos interessados em práticas pedagógicas que busquem, mais do que tudo, desenvolver a competência sócio-comunicativa, oral e escrita, dos alunos, em qualquer nível de formação escolar. (MENDES, 2008, p. 177).

O trabalho com os gêneros textuais apontados no planejamento semestral poderia também não estar restrito às habilidades de leitura e escrita, como é sinalizado no título, mas deveria também fazer parte de atividades que envolvessem oralidade e análise linguística. Um exemplo disso pode ser mencionado em relação ao gênero textual *convite*. Quantos dos alunos de comunidades populares convidam seus colegas de escola a participarem de suas festinhas de aniversário sem utilizarem de um suporte escrito / impresso para isso? Esse convite oral poderia também ser discutido em sala, pois é a “língua viva” dos alunos.

Especificamente em relação à série pesquisada, 8ª série (9º ano), o planejamento semestral de Língua Portuguesa traz, dentre as competências: conhecer expressões próprias da linguagem coloquial; perceber o funcionamento da linguagem e do sistema lingüístico (sic)

nas práticas de escuta, leitura e produção de textos. Juntamente a essas competências, encontram-se inseridas outras que também não estão restritas ao conhecimento meramente gramatical da língua, como, por exemplo: ler, analisar, criticar textos diversos; distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Em relação às competências a serem desenvolvidas nos alunos, apresentadas no planejamento semestral da disciplina, é de se verificar pequena dissonância em relação ao quadro dos tipos textuais a serem trabalhados com a respectiva série, anteriormente disposto. No quadro, constam os tipos textuais descrição e dissertação para a 8ª série / 9º ano, e, na lista de competências, há “Interpretar histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados”, o que leva a concluir que o tipo textual narrativo também deveria estar inserido juntamente ao descritivo e ao dissertativo. Isso seguindo a orientação tipológica já utilizada pela escola, que não abrange os tipos injuntivo, argumentativo e expositivo, o que já deveria ocorrer também por no quadro ser mencionado o gênero textual notícia, que requer conhecimento da tipologia textual narrativa. No item *Habilidades*, também é feita referência, mais de uma vez, aos textos narrativos que serão trabalhados em sala.

Dentre os conteúdos a serem trabalhados no segundo semestre estavam:

- Texto: poema, memória, resenha, crônica, adivinha, provérbio, conto, charge, texto informativo, publicitários e visual;
- Lingüística regional;
- Língua portuguesa do Brasil e Língua portuguesa de Portugal;
- Variedade lingüística.

Somados a esses conteúdos, os demais possuem maior relação com questões formais da língua. Alguns deles são: preposição, transitividade verbal, complemento verbal, aposto e vocativo, objeto direto, adjunto adverbial etc.

Dentre as habilidades para a 8ª série (9º ano), estavam:

- Identificar marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico;
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.

Isso leva a observar que a diversidade linguística foi um item que ganhou espaço no plano do que seria apresentado, trabalhado com os alunos em sala.

Dentre os materiais pedagógicos e os recursos didáticos estavam listados: livros, textos didáticos, publicações de jornais, revistas, folhetos, filmes, televisão, *pen drive*.

Em relação à avaliação das competências e habilidades, tem-se que:

Partindo do princípio que a avaliação é um instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem, o professor deverá acompanhar o desenvolvimento das competências previstas no planejamento das ações pedagógicas, bem como, perceber o conhecimento prévio construído, considerando as especificidades relacionadas às individualidades do seu alunado e fazer as intervenções necessárias, oportunizando a cada educando o acompanhamento do seu desempenho. (Planejamento semestral – 2º semestre – Língua Portuguesa).

A leitura dos documentos institucionais aqui expostos, apesar dos possíveis equívocos pontuados, mostra um ensino/aprendizagem comprometido com os alunos e que já engloba situações que contemplam as demandas educacionais contemporâneas, como a diversidade linguística existente na língua portuguesa, que adentra cada vez mais as salas de aula, a qual é interesse desse estudo.

A seguir, será exposto e analisado o instrumento de pesquisa aplicado à professora da turma pesquisada (P), para, assim, seguir à análise dos questionários dos alunos e ao confronto dos dados gerados.

4.1.2 Com a palavra, a professora

Conforme já apontado na seção destinada às considerações metodológicas, foi aplicado um questionário à professora da turma pesquisada. Esse questionário dispunha de questões gerais e de questões específicas, voltadas ao que se pretendia saber em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (v. APÊNDICE C). O questionário foi entregue à professora para ser respondido no dia 17/11/2010, no mesmo dia em que os alunos responderiam aos seus. No entanto, a professora pediu que respondesse em casa, alegando que era muito extenso e que teria que sair mais cedo da aula para ir a uma consulta médica.

A faixa etária da docente estava entre 40-59 anos, e a sua formação é em Letras Vernáculas e Literaturas de Língua Portuguesa, dados obtidos como resposta às perguntas iniciais. O seu tempo de ensino, **2ª pergunta**, é de mais de 20 anos (26 anos, em 2010), e, à

época da pesquisa, lecionava pela manhã na Rede Estadual de Ensino e à noite em uma faculdade particular, além de atuar em cursos de formação na Academia da Polícia Civil. O motivo ao qual atribui a escolha pela profissão, **pergunta 3**, já exposto anteriormente na caracterização dos sujeitos da pesquisa, é a curiosidade acerca da linguagem, já marcada pela realização de muitas leituras na infância, leituras que, para a professora, foram decisivas para a definição de sua vocação.

Na pergunta 4, sobre o que mais gosta na sua profissão e o que não gosta, a resposta dada pela professora é:

*Gosto da oportunidade de estar em contato com pessoas, aprendendo também com elas, e mais ainda de estar **contribuindo de forma decisiva para sua formação**.*

Não me agradam as inúmeras limitações impostas pelo sistema, a falta de recursos, enfim, a forma como a educação é tratada por quem mais deveria investir nela. (P, grifo, em negrito, nosso).

Com essa afirmação, pode ser percebida a consciência da professora no que se refere ao seu importante papel (papel decisivo) na formação dos alunos, papel esse aqui já discutido, sobretudo, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua.

Em relação ao que não gosta, a professora pontua alguns dos problemas gerais do sistema educacional, que são sempre sinalizados em relação ao mau andamento do ensino.

Na pergunta 5, “Em sua opinião, a atividade pedagógica de ensino de Português deveria ser pautada no desenvolvimento de quais competências? Por quê?”, a professora responde:

Deveria pautar-se, principalmente, na capacitação do aluno para atividades de leitura e interpretação, porque depois disso a escrita é apenas uma consequência; e, finalmente, preparar o aluno para o que considero a maior pretensão em termos linguísticos: usar conscientemente a linguagem em qualquer contexto de comunicação. (P).

A resposta dada pela professora evidencia que a preocupação com os aspectos estritamente formais, gramaticais da língua não deve ter primazia no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, e ela pontua duas das competências que são postuladas pelos pesquisadores do ensino/aprendizagem de língua, bem como pelos PCN, a leitura e a escrita – apesar da ênfase na leitura – não explicitando outras competências, mas deixando claro que existem através do uso de *principalmente*. Pode-se ver nessa resposta o que é **considerado**

um dos principais objetivos do ensino/aprendizagem de PLM: o desenvolvimento / ampliação da competência linguístico-comunicativa dos alunos, nas palavras da professora “preparar o aluno para [...] usar conscientemente a linguagem em qualquer contexto de comunicação”.

A **sexta pergunta** (“Para você, o que é: língua, cultura e diversidade linguística”) faz referência às concepções da professora sobre esses conceitos-chave para a pesquisa. As respostas seguem abaixo.

Língua: Instrumento que possibilita a expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e que tende a se aperfeiçoar à medida em que vai sendo utilizado. Teoricamente é um patrimônio de todos, visto tratar-se de uma instituição social. Na boca do falante suas possibilidades de concretização são infindáveis, o que faz dela algo vivo e pulsante, que se transforma cotidianamente. (P).

Cultura: Conhecimentos adquiridos e que se expressam por meio de tradições, crenças, costumes e têm o poder de conferir identidade a um povo. (P).

Diversidade Linguística: Variedade de falares; fenômeno que diz respeito às inúmeras variações que uma língua sofre de acordo com as condições em que é utilizada. A diversidade permite o funcionamento da língua em todos os contextos de comunicação. (P).

Em relação à concepção de língua exposta pela professora, pode ser percebido que há uma mescla no que se refere às distintas visões de língua traçadas no decorrer da história das ideias linguísticas. Na primeira exposição, observa-se a concepção de língua como expressão do pensamento e língua como instrumento (“Instrumento que possibilita a expressão de pensamentos [...]”). Chama-se a atenção para a afirmação “[...] tende a se aperfeiçoar [...]”, visto que explicita uma ideia de pureza (= perfeição). Em “[...] visto tratar-se de uma instituição social”, a professora também deixa clara a carga formalista, estruturalista sobre a língua, por fazer remissão aos estudos saussureanos, que tomam a língua como uma instituição social, em contraponto à sua dimensão individual. A exposição final sobre a língua aponta para o seu caráter funcional, para a sua dimensão dinâmica. Entretanto, é sabido que muitas das diferentes concretizações da língua não são só realizadas em nível da fala (“**Na boca do falante** suas possibilidades de concretização são infindáveis”, grifo nosso), como expõe a professora, visto que muitos dos que falam, por exemplo, “Nós vai”, assim o escreve. Essa mesma exposição da professora pode ser vista muito amplamente, pois há uma crença de que a língua falada apresenta variação em contraponto à língua escrita, que é, muitas vezes, considerada homogênea.

No que diz respeito ao conceito de cultura, pode ser observado que são inseridos como cultura tradições, crenças e costumes, visão que é bastante difundida e que se constitui como o conceito, tomado de modo geral, dos antropólogos, que também relacionam o conceito de cultura a questões identitárias. Entretanto, seria importante que a esses “conhecimentos adquiridos” apontados pela professora fosse acrescida a importante consideração de que a cultura não é estática, e sim um produto histórico que é renovado através do contato com outras culturas.

Sobre a concepção de diversidade linguística exposta pela professora, pode ser ressaltado que, mais uma vez, o caráter diverso da língua é relacionado à fala (“Variedade de falares”), como se a escrita fosse sempre invariável e as variações pudessem ocorrer única e exclusivamente na fala, quando é sabido, como já apontado, que muitas realizações da língua falada também estão presentes na língua escrita, seja por interferência daquela sobre essa ou não. Além disso, em relação à explanação “[...] variações que uma língua sofre de acordo com as condições em que é utilizada”, pode ser comentado que não são só as condições de utilização da língua que fazem com que ela varie e, da mesma forma, pode ser observado, por exemplo, o fato de uma mesma pessoa utilizar uma única variedade linguística em diversos contextos e situações comunicativas, o que não seria o ideal, mas que não deixa de ocorrer.

A resposta da professora à **pergunta 7**, “No ensino de Português, quais são, em sua opinião, as principais dificuldades dos alunos?”, a resposta obtida foi:

Como provêm de famílias com sérias carências intelectuais, a aquisição da norma culta para eles demanda mais tempo e mais dedicação, visto assemelhar-se ao aprendizado de uma língua estrangeira, em muitas situações, em cujo dia a dia não têm oportunidade de praticar. (P, grifo, em negrito, nosso).

Nessa resposta, é observada a crença de grande parte da população de que os que são usuários das normas vernáculas – que são as pessoas de classes socioeconômicas desfavorecidas, em sua grande maioria – possuem déficits intelectuais, quando, na verdade, diversos outros fatores estão relacionados ao seu desconhecimento das normas linguísticas de maior prestígio, como, por exemplo, a falta de oportunidade de escolarização. Na resposta acima, a professora menciona o fato de o processo de aquisição da norma culta por parte dos alunos ser similar à aquisição de uma LE, o que é amplamente exposto e discutido na literatura de referência da área (a LM se transforma em uma LE ou L2), o que pode ser verificado em trabalhos de estudiosos da linguagem, como em

[...] pode-se falar hoje de uma realidade lingüística clivada em que os estudantes dos estratos populares que chegam hoje à escola têm de tentar aprender a “língua da escola” como se fosse uma língua segunda [...]. (MATTOS E SILVA, 2004b, p. 41).

E mais especificamente em investigações de pesquisadores do campo dos estudos aplicados da linguagem que trabalham mais diretamente com o ensino/aprendizagem de língua, como Almeida Filho (2008b), que aponta a estrangeirização da língua materna a partir do acesso ao ambiente escolar, passando a ser percebida pelos alunos como a língua de outros, e não como a língua de seus amigos e familiares.

Entretanto, apesar de a consideração da professora ser extremamente viável, é importante atentar para o fato de que, para muitas pessoas, é mais difícil adquirir a norma culta de sua própria língua do que é para outras adquirirem uma LE ou L2.

Na pergunta seguinte, **pergunta 8**, “O que você faz para auxiliá-los em relação a essas dificuldades?”, a professora afirma:

Procuro, antes de tudo, valorizar o cabedal lingüístico que trazem, sua história de vida, suas “leituras”, depois procedo ao levantamento de suas principais dificuldades e a partir daí, trabalho com foco na resolução dessas deficiências, contextualizando-as e desmistificando-as, pois dessa forma o ensino da língua faz mais sentido para eles. (P).

Esse procedimento mencionado pela professora está em consonância com os documentos que orientam o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, os documentos institucionais da escola, que se baseiam nos primeiros, e com o que tem defendido os estudiosos do campo dos estudos aplicados da linguagem, e será, na triangulação dos dados, retomado à luz dos registros feitos em sala de aula. Por ora, é importante destacar, nessa resposta, uma das ideologias apontadas por Soares (2005), no que diz respeito à diversidade lingüística em sala de aula, discutida na segunda seção primária deste trabalho, conforme passagem da resposta da professora: “[...] a partir daí, trabalho com foco na resolução dessas **deficiências** [...]” (grifo nosso), ou seja, na escola, a diferença é transformada em deficiência.

A **pergunta 9**, “Quando os seus alunos falam errado, qual o seu procedimento em sala de aula?”, buscou não utilizar linguagem técnica referente à Linguística, nem tampouco colocar entre aspas termos / expressões que comumente seriam, como “falam errado”, no intuito de não orientar a resposta da professora. O mesmo ocorreu com a questão 10. A resposta dada à questão 9 foi:

Costumo repetir as palavras corretas em várias situações de interlocução, enfatizando-as o mais naturalmente possível. (P).

O procedimento relatado acima, que será retomado mais adiante, também tem sido recomendado, visto que os alunos percebem a forma mais adequada de falar, sem ter prejuízo no processo de ensino/aprendizagem e sem sofrerem constrangimentos com a sinalização feita, atentando-se, então, para esse outro uso da língua.

À **pergunta 10**, “E quando o erro produzido se processa na escrita, como costuma proceder?”, a resposta dada foi:

*Quando o “erro” ocorre na língua escrita, costumo escrever a palavra **correta** ao lado, grifando a parte **incorreta**, além de trabalhar essas dificuldades sistematicamente nas atividades cotidianas. (P, grifos, em negrito, nossos).*

Essa resposta mostra um conhecimento, por parte da professora, acerca das discussões linguísticas, que, categoricamente, rejeitam a noção de erro em língua, pois a professora põe entre aspas a palavra “erro”, que também assim seria feito pela pesquisadora na pergunta, mas não o foi, como exposto anteriormente, para não induzir uma resposta ou outra por parte da professora. Entretanto, o mesmo poderia ser feito pela professora em relação às palavras “correta” (também utilizada na resposta à questão 9) e “incorreta”, que ambas fossem aspas, visto que, se não existe erro – termo que é aspado –, não há por que se mencionar “correto” e “incorreto” (= errado).

Na **11ª pergunta**, “Em sua opinião, como o professor deve atuar para aproximar o aluno da norma linguística exigida pela escola?”, a resposta dada pela professora é:

Oferecendo-lhes oportunidades de estar em contato com situações de comunicação onde a norma culta seja utilizada, começando pelas explanações do professor, palestras, passando por leituras de textos diversos, visitas a instituições culturais, entre outras situações. (P).

A resposta apresentada se encaixa em uma maneira adequada de aproximação entre as diferentes normas linguísticas presentes na sala de aula, a inclusão do aluno em diversas situações sociocomunicativas reais nas quais a norma culta esteja presente, o que demonstra que há um entendimento da professora em relação ao que fazer para realizar esse diálogo, pelo menos teoricamente.

Em resposta à **pergunta 12**, “Qual tem sido a sua maior dificuldade nas aulas de Português? Explique.”, a resposta obtida foi:

Equalizar a heterogeneidade da turma, já que existem alunos que poderiam avançar muito em seus estudos, enquanto outros têm sérias dificuldades de aprendizado, necessitando de um tempo bem maior para assimilar os conteúdos. Em meio a tudo isso está o professor fazendo a maior “ginástica” para equilibrar a situação, a fim de que as partes não sofram maiores prejuízos. (P).

Essa dificuldade faz parte da rotina de todos os educadores, visto que todas as salas de aula são marcadas pela diversidade, seja em relação à facilidade ou não de aprendizagem de cada aluno, seja em relação às características pessoais destes. Essa variedade – também refletida nos usos da língua – é reflexo da própria diversidade social, tendo em vista que a escola é um microcosmo da sociedade. A problemática da diversidade na escola parece se acentuar quando as salas de aula possuem uma quantidade elevada de alunos, porque um grupo maior implica em mais especificidades diferentes para serem trabalhadas pelo professor. Entretanto, o planejamento semestral da disciplina prevê essa complexidade, “[...] considerando as **especificidades relacionadas às individualidades** do seu alunado e fazer as intervenções necessárias, oportunizando a **cada** educando o acompanhamento do seu desempenho” (Planejamento semestral – 2º semestre – Língua Portuguesa, grifo nosso).

Essa situação apresentada pela professora é um grande desafio da educação, pois a diversidade está cada vez mais presente nas escolas, tendo o professor que reconhecer as diferenças e lidar com essas especificidades dos alunos, sejam elas linguístico-culturais, de níveis de aprendizagem, de interesses etc. Em relação a isso, Perrenoud (2000b) expõe a necessidade de o professor “diferenciar” os seus alunos, no sentido de organizar o seu trabalho de modo a integrar dispositivos didáticos que coloquem cada aluno diante de uma situação favorável ao seu processo de aprendizagem.

Monica Thurler (2002, p. 89) afirma que a introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não permitirá aos professores a organização do ensino em torno de rígidas lições, e sim “[...] os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos”.

Talvez essa tarefa, de fato, não seja a das mais fáceis, pois demanda tempo, trabalho, disposição, criatividade, mas pode ser uma alternativa para se romper com as tradicionais práticas educacionais que concebem uma sala de aula como uma “massa homogênea”,

práticas que são excludentes – ao invés de inclusivas – e falaciosas. Discutindo também a questão da heterogeneidade na escola, Gadotti (2000) assinala que:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, é preciso conhecer o outro. (GADOTTI, 2000, p. 42).

Para ele, nesse novo cenário de educação, o da pós-modernidade, é preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador, de modo a ser concretizada uma escola pluralista e competente, capaz de articular a diversidade dos alunos com seus próprios itinerários educativos.

Ao final do questionário, foi apresentada a proposta “Escreva um pouco sobre a sua trajetória / história ...”, sendo assim respondida pela professora:

Comecei a lecionar aos catorze anos numa cidadezinha do interior, carente de professores, alfabetizando adultos, e não parei mais. No decorrer de minha vida docente tive a rara oportunidade de ensinar do maternalzinho à faculdade, passando por cursos de formação para vários cargos da Sec. da Seg. Pública, onde ministrei aulas de Português Instrumental desde 1995. Sou professora da Rede Pública desde 1990 e há oito anos leciono Português Empresarial e Língua Portuguesa e Interpretação de Textos na Faculdade Sartre COC, nos cursos de Administração de Empresas e Publicidade. (P).

A partir desse breve relato de sua história como professora, pode ser percebido que a pesquisa foi realizada com uma pessoa já em exercício da profissão muito jovem (aos catorze anos de idade), sem ter completado, à época, os estudos de Nível Superior, e que também já atuou nos diversos segmentos do ensino. Essas características refletem uma profissional que muito deve à sua prática docente “intuitiva”, no sentido de que mesmo sem o conhecimento sistematizado para o exercício da docência, assim o realizou e, inicialmente, para suprir uma demanda de pessoal para assumir a tarefa. As suas experiências mais recentes fora do Ensino Fundamental são marcadas por atividades de natureza instrumental, sendo que as especificidades linguístico-culturais do processo interativo, em atividades dessa natureza, são postas de lado, geralmente, em prol de uma “forma” unificada de comunicação. Outro traço importante a ser levantado, a partir desse breve relato da professora, é o fato de ela ser da

zona rural (“[...] aos catorzes anos **numa cidadezinha do interior**”, grifo nosso), o que ficou bastante evidenciado em seu sotaque durante o período da pesquisa de campo.

A partir da aplicação do questionário à professora, algumas considerações puderam ser levantadas em relação à sua formação, às suas crenças e à sua atuação em sala de aula. Esse questionário, juntamente com os outros instrumentos e técnicas de pesquisa, será de extrema relevância para elucidar questões que estão presentes em uma sala de aula de Língua Portuguesa, podendo-se chegar à discussão de alternativas para o ensino/aprendizagem da referida língua, condizentes com o cenário educacional atual e as dificuldades e facilidades que o cercam.

A seguir, será analisado o questionário aplicado aos alunos, que objetivou saber, principalmente, sobre as suas experiências enquanto alunos da disciplina Língua Portuguesa.

4.1.3 A vez e a “voz” dos alunos

Conforme explicitado na metodologia do trabalho, no item referente aos sujeitos da pesquisa, participaram da investigação, respondendo ao questionário, 26 alunos, cujas idades variavam de 13 a 17 anos, sendo 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Esses alunos são tratados na pesquisa, por questões éticas e de preservação de suas identidades, pelo código A1 até A26, estabelecido de acordo com a ordem alfabética dos seus nomes.

O questionário do aluno (v. APÊNDICE D – modelo preenchido por um aluno) foi aplicado em um momento da aula do dia 17/11/2010.

A **primeira questão** apresentada aos alunos foi “Você já repetiu algum ano escolar? Você acha que isso aconteceu por quê?”. Dos 26 alunos que responderam ao questionário, 10 já haviam repetido. As justificativas da repetência escolar dos 10 alunos encontram-se dispostas em quadro na primeira seção do trabalho, em *Cenário e sujeitos da pesquisa*. Foram elas: aversão de aluno à sala de aula, situação que passou à aceitação (A1), baixo desempenho escolar (A8), problema de falta de vaga para a série seguinte (A11), decisão da mãe de que seria melhor que o aluno repetisse a série que estava no ano seguinte (A15 e A21, sendo que A15 tinha se afastado das aulas por um tempo por ter feito uma cirurgia), brincadeiras e distrações nas aulas (A16, A20, A25 e A26) e o fato de a mãe não ter pagado uma taxa no final do ano (A19, provavelmente, taxa de recuperação em alguma disciplina, o que também

não deixa saber se o não pagamento se deu como uma “punição” ao aluno ou mesmo pela ausência de recursos financeiros para tal).

A partir dessa pergunta, as outras foram direcionadas a questões referentes à disciplina Língua Portuguesa. As questões direcionadas aos alunos não tiveram como propósito maior levantar dados estatísticos quaisquer, a partir das respostas obtidas. Assim, as respostas são discutidas, principalmente, pelo fato de serem dados representativos para a investigação, independentemente de ter sido uma consideração mencionada por um aluno apenas ou pela maioria, o que faz com que, em relação a determinadas questões, apenas algumas respostas sejam comentadas. As questões de 2 a 9 serão a seguir apontadas, com as respostas dos alunos, seguidas de comentários.

Questão 2 – Em sua opinião, Português é: (Marque apenas uma alternativa)

() Fácil () Difícil () De grau de dificuldade médio. Por quê?

AA	Respostas
A1	Difícil. <i>Por quê na materia de Português nunca min dei Bein ai Botei na cabeça qui pra min É Difícil</i>
A2	Fácil. <i>Porque esplicando e intedendo fica mais fárcio</i>
A3	De grau de dificuldade médio. <i>Por que as vezes eu tenho dificuldade na diciplina, mais não chega ao ponto de ser difícil.</i>
A4	Difícil. <i>E difícil por que a professora pasa muito dever complicado mas se estudar bem consegue passar de ano</i>
A5	Fácil. <i>Eu gosto muito de Português e aprendo sobre erros e acertos.</i>
A6	De grau de dificuldade médio. <i>Porque ela é uma disciplina que basta ter atenção, gosto por a matéria e além disso presta atenção nos assuntos e atividades para aprender mais.</i>
A7	De grau de dificuldade médio. <i>Porque há assuntos raros e mais ou menos difícil de entender.</i>
A8	De grau de dificuldade médio. <i>Bem, português depende de como utilizamos nossas palavras no dia-a-dia, e sua pronunciação correta, daí a pessoa aprende a falar, escrever de forma coerente, a seu grau de ensino.</i>
A9	Fácil. <i>Por que eu tenho facilidade em aprender</i>
A10	De grau de dificuldade médio. <i>Por que tem alguns assuntos que eu não entendo</i>

	<i>direito.</i>
A11	Difícil. <i>A pessoa tem que fazer a leitura Boa</i> <i>Eu mesmo leio com difilcudade Mais português pra mim é difícil!</i>
A12	De grau de dificuldade médio. <i>Por que, não é tão difícil mais também não é fácil, temos que ter bastante raciocinio, pra aprender tantas coisas que existe na língua portuguesa, pra me não é difícil por que é a matéria que eu mais me interesso.</i>
A13	Difícil. <i>Por que nem tudo eu consigo aprende com facilidade.</i>
A14	De grau de dificuldade médio. <i>Por que os assuntos que da na sala de aula é praticado.</i>
A15	Fácil. <i>porque é a materia que vai nós acompanhar sempre nas nossas vidas.</i>
A16	Difícil. <i>Porquê tem palavras que eu não endendo ou não sei escrever.</i>
A17	De grau de dificuldade médio. <i>Tem muita palavra, letras, acentos e etc... Tem palavras que eu nunca vi em minha vida.</i>
A18	De grau de dificuldade médio. <i>Por quê Português é um tipo de língua ou um tipo de Disciplina e só basta você se dedicar a aPrender e Presta atenção que fica fácil o Português.</i>
A19	Fácil. <i>Reflete sobre textos e sobre os personagens e o que singnifica as coisas</i>
A20	Fácil. <i>pelo menos eu não tenho dificuldade nenhuma em português sempre gostei da materia claro que tem coisas dificeis mais nada que a gente não aprenda</i>
A21	Fácil. <i>Por que só basta prestar atenção nas explicações da professora que agente aprende.</i>
A22	Fácil. <i>Por que eu gosto e com isso eu aprendí muito</i>
A23	Difícil. <i>Por que a professora passa varios deveres complicado</i>
A24	Fácil. <i>Por quê é uma materia facil a professora explica os deveres mais facil de uma maneira quel todos entenda a lingua portuguesa</i>
A25	Difícil. <i>Por que são muitas atividades, muitas formas linguisticas, assuntos, tarefas e etc.</i>
A26	De grau de dificuldade médio. <i>Porque tem algumas coisas que eu entendo e outras não</i>

Quadro 6 – Respostas à questão 2 / Questionário do Aluno

A partir das respostas anteriormente apresentadas, alguns pontos podem ser discutidos. Primeiramente, pode ser percebido que, independentemente de se terem atribuído a qualidade de fácil, de grau médio de dificuldade ou de difícil à disciplina Português, a grande maioria

dos alunos, com exceção de A17, demonstrou dificuldade em relação ao uso adequado da língua, seja em relação à ortografia, acentuação, coesão textual, coerência etc.

Dos 26 alunos, 9 consideram Português fácil, 7 consideram uma disciplina difícil e o restante, 10 alunos, consideram Português uma disciplina de grau de dificuldade médio.

Os que consideram Português fácil, o acham por diversas razões. Para três alunos (A2, A21 e A24), a explicação da professora faz com que entendam / fique fácil. A24, inclusive, expõe a consideração de que a explicação por parte da professora de uma maneira mais fácil faz com que “*todos entenda a lingua portuguesa*”, evidenciando o fato discutido na segunda seção primária do trabalho, de que os alunos acreditam que os ensinamentos em sala de aula constituem a realidade que será vivenciada fora dela, no que diz respeito à língua portuguesa. Isso também pode ser evidenciado na resposta de A15, quando argumenta que Português “*é a materia que vai nos acompanhar sempre em nossas vidas*”, afirmação que é de grande relevância, mas não constitui resposta à pergunta (Por que português é fácil?), da mesma forma que as respostas de A5 e A19, sendo que na resposta de A5 já pode ser evidenciada a natureza das reflexões em sala de aula: os erros e acertos linguísticos. Os demais (A9, A20, A22) consideram, de modo geral, terem facilidade em aprender, além de gostarem da disciplina.

Dentre os que consideram Português difícil, dois mencionaram as suas experiências / dificuldades pessoais em relação à disciplina (A1 e A13), o que revela o quanto os próprios alunos atribuem a si mesmos os seus insucessos na disciplina Língua Portuguesa, algo que pode prejudicar o seu processo de ensino/aprendizagem, visto que, achando-se incapaz, se excluirá, cada vez mais, do processo. Outros dois alunos (A4 e A23) alegam que consideram o Português difícil pelo fato de a professora passar deveres complicados / difíceis, sendo que A4 ressalva que, se estudar bem, consegue passar de ano, ou seja, a preocupação maior é em ser aprovado na escola. Para A16, a dificuldade da disciplina está no fato de que há palavras que não entende ou não sabe escrever, o que, de fato, não seria algo com que se preocupar, afinal, quem é que sabe o significado ou grafia de todas as palavras existentes? Essa afirmação aponta para o fato de que esse aluno deve ser “cobrado” em sala nesse sentido, o que leva a ser algo negativo para ele. A25 menciona que a dificuldade está na quantidade de atividades, assuntos e formas linguísticas. Essa última consideração aponta para uma desmotivação no ensino/aprendizagem pelas atividades que são direcionadas aos alunos. A quantidade de atividades, em si, não apresenta tantos problemas, mas sim o que é proposto aos alunos nessas atividades, bem como, como menciona o aluno, quais são as formas linguísticas e os assuntos trabalhados em sala de aula. Sendo descontextualizados das

realidades dos discentes, essas atividades, esses assuntos e as formas linguísticas trabalhadas, mesmo sendo poucos, não serão atrativos para os alunos.

A11 apresenta uma consideração interessante: português é difícil, porque “*A pessoa tem que fazer a leitura boa*”, o que revela uma suposta dificuldade em relação à “leitura fluente” atrelada à valorização dessa leitura e desvalorização dos que não a fazem dessa forma em sala de aula.

Dentre os que consideram o Português como que apresentando um grau médio de dificuldade, A8 explicita uma crença bastante arraigada na sociedade, a de que “[...] *português depende de como utilizamos nossas palavras no dia-a-dia, e sua pronúncia correta*” (grifo nosso). Da mesma forma, outra crença é explicitada na resposta de A12, “[...] *temos que ter bastante raciocínio, pra aprender tantas coisas que existe na língua portuguesa*”, a crença de que o não aprendizado da língua no contexto escolar ocorre em função de déficits discentes de ordens diversas, como o cognitivo.

A14 não considera Português difícil, porque os assuntos que são vistos em sala de aula são postos em prática nas atividades. Assim, os alunos são expostos aos conteúdos e conduzidos às atividades para treinar e verificar a aprendizagem.

E, por fim, A17 aponta para o fato do distanciamento entre a sua língua e a língua da escola quando expõe que, “*Tem palavras que eu nunca vi em minha vida*”, pois essa consideração, certamente, não faz referência apenas a fatores lexicais da língua portuguesa.

Observando as respostas, de modo geral, percebe-se que a maioria dos alunos (17/9) mencionou alguma dificuldade ou problema em relação ao Português (7 considerando-o uma disciplina difícil, e 10 considerando o grau de dificuldade da disciplina médio). Além disso, apesar de nove alunos considerarem Português uma disciplina fácil, o desempenho linguístico desses alunos releva que eles possuem dificuldades em relação ao uso da língua, o que expõe um processo de ensino/aprendizagem que não dá conta do aprimoramento da competência linguístico-comunicativa destes alunos, e que, para eles, é fácil, porque é resumido à exposição e verificação de conteúdos gramaticais, dentre outras atividades formais.

Questão 3 – Em relação à disciplina Português, assinale uma das opções abaixo:

É a que mais gosto. É a que menos gosto. Gosto. Gosto Pouco.

Não gosto. Por quê?

AA	Respostas
A1	Gosto pouco. <i>Por quê tem varias coisas qui eu não intendo ai Pra min EU acho que É Dificil Gosto Pouco</i>
A2	Gosto. <i>Porque e a materia que eu mais entendo rapido e aprendo</i>
A3	Gosto. <i>Porque é uma aula muito especial, com ela eu posso atribuir muitas coisas boas no futuro.</i>
A4	Gosto pouco. <i>Gosto pouco por que ela e muito rigidas com os alunos, e dificio aprender assim</i>
A5	É a que mais gosto. <i>Eu adoro e me dedico bastante na matéria por que importante aprender a Português.</i>
A6	Gosto. <i>Por quê a lingua portuguesa é uma lingua que nos vamos mais ultizar na procura de trabalho. E ela tambem é uma lingua que usamos no dia-a-dia.</i>
A7	Gosto. <i>Sei que a matéria é importante, mais tem outras matérias que devemos dar valor.</i>
A8	É a que mais gosto. <i>Acho, que é a maneira de sermos ensinados, a professora explica, e quer saber se você entendeu, daí ela ajuda você a entender.</i>
A9	Gosto. <i>Por que tiro notas boas</i>
A10	Gosto. <i>Eu acho que eu gosto mais pela forma como a professora ensina os assuntos.</i>
A11	Gosto pouco. <i>Eu tenho difilcudade porquê quando eu Leio as pessoas fica sorrindo Mais Mesno assin Eu gosto!</i>
A12	É a que mais gosto. <i>Por que, é interessante tem várias coisas importante, e não é chato ficar assistindo a aula.</i>
A13	Gosto pouco. <i>Por que é uma aula boa para que no futuro eu possa retribuir o que eu aprendi nas aulas de português.</i>
A14	Gosto. <i>Por que me entereça.</i>
A15	Gosto pouco. <i>porque nem sempre é fácil assim.</i>
A16	Gosto. <i>Porquê eu aprendo coisas novas.</i>
A17	Gosto. <i>Porque eu aprendo certos lipos de coisas que eu não sei.</i>
A18	Gosto. <i>Por que Português é uma disciplina que tem muitos assuntos Para se estuda eu gosto mais não muito.</i>
A19	É a que mais gosto. <i>Me dedico bastante porque é essa matéria que vou levar pro resto da vida</i>

A20	É a que mais gosto. <i>Me indentifico com a matéria mais ainda não é a que mais gosto.</i>
A21	Gosto. <i>Por que é bom pro aprendizado das palavras e etc.</i>
A22	Gosto. <i>Porque tem textos</i>
A23	Gosto pouco. <i>Por que quando agente alunos dela responde os deveres ela dá um chepe para nós ficar sem graça e ela é muito rigida com os alunos e é dificil aprender assim.</i>
A24	Gosto. <i>É uma materia facil e a professora explica de maneira fácil</i>
A25	Gosto. <i>Por que os assuntos apesar de serem dificeis é bom senpre aprender mais sobre a lingua portuguesa.</i>
A26	Gosto pouco. <i>Eu gosto mais ou nemos poque tem ves que as aulas são muitos chatas.</i>

Quadro 7 – Respostas à questão 3 / Questionário do Aluno

Dos 26 alunos, 4 julgaram ser o Português a disciplina que mais gostam, 15 consideraram ser uma disciplina que gostam e 7 mencionaram gostar pouco da disciplina.

Dentre os quatro alunos que julgam ser Português a disciplina que mais gostam, dois destacaram ser uma disciplina importante (A5 e A12, que também mencionou o fato de a aula não ser chata). A8 atribui tal fato à maneira de serem ensinados, pois a professora explica, quer saber se o aluno entendeu e, caso ele não tenha entendido, ajuda a entender. Vale destacar que A8 é uma das meninas sentadas à frente da sala e que apresenta bom desempenho e comportamento durante as aulas. A19 mencionou se dedicar à disciplina, pois será a que levará para o resto da vida.

Dentre os que dizem ser Português uma disciplina que gostam, dois (A3 e A6) alegam, principalmente, o fato de ser uma disciplina que ultrapassará os muros da escola, sendo que A6 menciona que essa será a língua “*que vamos mais ultizar na procura de trabalho*”. Dentre esse grupo dos que gostam da disciplina, há uma consideração referente ao fato de se tirar boas notas (A9), o que é sabido que não garantirá que essa pessoa tenha, de fato, um bom desempenho linguístico-comunicativo fora – ou mesmo dentro – do ambiente escolar, porque as aulas de Português, como será visto mais adiante, resumem-se, prioritariamente, às atividades de classificações e nomenclaturas gramaticais, bem como ao uso excessivamente formal da língua, o que já foi discutido não ser o suficiente para ampliar / desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos.

Dois alunos se referiram gostar da disciplina em decorrência da forma como a professora ensina (A10 e A24), e outros dois, pelo fato de conhecerem coisas novas.

Dentre as respostas dos que revelaram gostar pouco da disciplina, estão presentes: o fato de não entender várias coisas na disciplina (A1), o fato de a professora ser muito rígida (A4 e A23), o fato de que os colegas riem da leitura em voz alta que faz (A11), o fato de a professora deixar, de certo modo, o aluno constrangido quando vai responder, possivelmente de forma inadequada, alguma atividade, “*Por que quando agente alunos dela responde os deveres ela dá um chepe para nós ficar sem graça e ela é muito rígida com os alunos e é difícil aprender assim*” (A23) e o fato de as aulas serem consideradas, às vezes, chatas (A26), situação que não foi melhor explorada pelo aluno, mas da qual se infere que há alguma relação com o afastamento que as aulas, comumente, têm no que se refere à vivência de linguagem dos alunos.

Tanto A4 quanto A23, que mencionam, em suas respostas, a postura rígida da professora, explicitam que uma consequência disso é o acesso mais difícil à aprendizagem. Logo, pode ser constatado que uma postura não flexível é, dentre outros fatores, responsável por situações de fracasso na aprendizagem dos alunos, devendo, pois, ser repensada, caso o objetivo do docente seja propiciar os meios para assegurar aos seus alunos a aprendizagem a que têm direito.

A18 diz não gostar muito da disciplina pela quantidade de assunto para estudar. A resposta de A13, “*Por que é uma aula boa para que no futuro eu possa retribuir o que eu aprendi nas aulas de português*”, apresenta certa dissonância em relação à opção escolhida, a de que gosta pouco da disciplina.

A resposta de A1 deixa evidente que, assim como há alunos que conseguem se desempenhar bem na disciplina, há outros alunos que também apresentam muita dificuldade em relação às aulas, o que é abordado pela professora em resposta à questão 12 do questionário a ela aplicado, quando expõe que “[...] existem alunos que poderiam avançar muito em seus estudos, enquanto outros têm sérias dificuldades de aprendizado”.

A resposta de A23, já exposta anteriormente, (“*Por que quando agente alunos dela responde os deveres **ela dá um chepe** para nós ficar sem graça e ela é muito rígida com os alunos e é difícil aprender assim*”, grifo nosso) e a resposta de A11 (“*Eu tenho dificuldade porquê quando eu Leio **as pessoas fica sorrindo** Mas Mesno assim Eu gosto!*”, grifo nosso) revelam o fato de professora e alunos apresentarem dificuldade em relação a lidar com os que apresentam baixo desempenho escolar, o que é extremamente prejudicial ao ensino/aprendizagem desses alunos, pois não se consideram em uma situação confortável ao

terem que se pronunciar em sala de aula. Uma postura culturalmente sensível por parte da professora permitiria que ela soubesse aproveitar o conhecimento que esses alunos possuem em favor de um bom desempenho nas atividades, não os deixando constrangidos nem à margem do processo educativo, passando isso, inclusive, para os demais alunos que debocham dos colegas. Essa nova postura remete ao quadro de Mendes (2011), que aponta os papéis de professor e aluno de acordo com a AI enquanto, dentre outras coisas, contribuintes para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças, fazendo da sala de aula um espaço no qual as diferentes vozes possam ser ouvidas e interpretadas (professor e aluno como agentes de interculturalidade) e contribuintes para criar um clima de harmonia, afetividade e conforto emocional em sala de aula, com o objetivo de minimizar os efeitos da ansiedade, pressão e insegurança dos alunos e do próprio professor no processo de aprendizagem (professor e aluno como agentes de afetividade).

Em relação à questão em análise, pode-se afirmar ainda que as respostas dos que afirmaram ser Português a disciplina que gostam / mais gostam não servem para justificar essas escolhas, como pode ser visto, por exemplo, nas respostas a seguir, de alunos que expuseram “gostar” da disciplina Português.

A7 – *“Sei que a matéria é importante, mais tem outras matérias que devemos dar valor”;*

A14 – *“Por que me entereça.”;*

A18 – *“Por que Português é uma disciplina que tem muitos assuntos Para se estuda eu gosto mais não muito.”.*

Questão 4 – O que você mais gosta na disciplina Português? Por quê?

AA	Respostas
A1	<i>Nada alias Eu gosto de verbos só</i>
A2	<i>Todas a coisas e os asuntos. Porque gosto e aprendo os assuntos e e legal</i>
A3	<i>Quando os assuntos são: substantivos, verbos, conotativos e donotativos. Porque eu acho facies e divertido.</i>
A4	<i>Algumas atividades do livro por que do livro e mais facil de aprende</i>
A5	<i>Eu gosto de completa as perguntas e coloque que estamos no passado no futuro e no</i>

	<i>presente.</i>
A6	<i>verbo, coletivo. porquê dessas duas palavras dentro delas sai outras coisas. Verbos tem palavras que pode ficar no presente, passado, futuro e tambem apesar de ser uma palavra dentro delas tem varios assuntos</i>
A7	<i>Eu gosto quando a professora explica os assuntos dados por ela.</i>
A8	<i>As atividades que são passadas. Elas nos ajudam a treinar o nosso conhecimento.</i>
A9	<i>Os assuntos</i>
A10	<i>Das atividades que são passadas após a explicação de um determinado assunto. Por que eu já estou consciente das respostas e consigo fazê-las com muito menos dificuldade.</i>
A11	<i>Predicado Verbal! Ditado de palavra! porque purai que as professora vê as dificuldade da pessoa!</i>
A12	<i>Eu gosto de tudo mais o que eu mais gosto é da classes gramaticais. Por que através delas que aprendemos os outros assunto que diz respeito a português.</i>
A13	<i>Verbos, conotativos, denotativos. Por que foram o que eu mais gostei das aulas de português.</i>
A14	<i>os assuntos que da na sala de aula porque e entereçante e da mais sabedoria.</i>
A15	<i>A linguagem dos textos porque é uma coisa que temos que aprender.</i>
A16	<i>Eu gosto de escrever testo, porquê eu aprendo mais palavra que não sabia</i>
A17	<i>Ortografia ⇨ porque me ensina coisa que não sei. Ditado de palavras ⇨ porque agente dita do nosso jeito e depois quando vamos corrigir não é aquilo.</i>
A18	<i>Na disciplina de português o que eu mais gosto é trabalhar com ditado de palavras e leitura. Por que eu gosto de conhecer palavras novas.</i>

A19	<i>Resumo sobre aquela pessoa do texto.</i>
A20	<i>A leitura eu acho muito importante e legal por quê se a gente não sabe ler a gente não sabe nada</i>
A21	<i>O que eu mais gosto na disciplina de português é as atividades.</i>
A22	<i>Leitura e textos</i>
A23	<i>Algumas atividade do livro. Por que no livro é mais fácil de aprender</i>
A24	<i>São os assuntos, questionarios e os texto no livro e no caderno</i>
A25	<i>O que mais gosto na disciplina de português e hora de ler eu gosto muito de ler.</i>
A26	<i>dos assuntos da professora porque os assuntos vão servir pra min no futuro</i>

Quadro 8 – Respostas à questão 4 / Questionário do Aluno

As respostas dos alunos foram as mais diversas e mostraram um apreço, que é decorrente da tradição de ensino que repassam para eles, às atividades gramaticais – nomenclaturas gramaticais, atividades de completar, verbos, predicado verbal etc. – (A1, A3, A6, A11, A12 e A13). Outros cinco alunos (A2, A9, A14, A24 e A26) mencionaram gostar dos assuntos, sendo que, para A26, “os assuntos vão servir pra min no futuro”. A recorrência dessa consideração em respostas às outras questões deixa evidente que os alunos são a todo tempo “alertados” para o fato de que vão precisar dos conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa para o resto da vida. Entretanto, o que já foi mencionado é que o saber que os alunos vão necessitar levar para a vida extraescolar, adquirido em Língua Portuguesa, não é aquele que tem sido, sistematicamente, mais valorizado nas aulas, que são as prescrições inflexíveis e as nomenclaturas gramaticais.

Alguns alunos mencionaram gostar das atividades “passadas em classe”, seja no LD ou não (A4, A8, A10, A21 e A23), sendo que A8 explicitou o seu apreço maior pelas atividades relacionando-as ao verbo “treinar”, indicando uma forma de ensinar engessada, uma atividade mecânica de se adquirir um conhecimento.

Um aluno mencionou gostar dos exercícios de completar (A5), 3 mencionaram gostar dos ditados de palavras, pelo fato de aprenderem palavras novas e a professora poder ver a dificuldade dos alunos (A11, A17 e A18), 1 aluno (A7) citou gostar quando a professora

explica os assuntos, 1 aluno (A15) mencionou gostar da linguagem dos textos, por ser algo que eles têm que aprender, 1 aluno (A16) mencionou gostar de escrever e outro (A19) mencionou gostar do “*resumo sobre aquela pessoa do texto*”, i.e., as informações apresentadas no LD sobre o autor dos textos trabalhados. Tal consideração revela que há um interesse do aluno tanto pelo texto em si, quanto pelo fato de ele ser associado a um produtor, ter uma autoria.

Dentre os 26 alunos, três (A20, A22 e A25) apontaram como o que mais gostam na disciplina Português a leitura, que para A20 é “*muito importante e legal por quê se a gente não sabe ler a gente não sabe nada*”. Esses três alunos são os que possuem uma leitura “fluente”, e, por não serem alvos de piadas dos colegas quando leem em sala de aula, sentem-se mais motivados a realizar a leitura.

Nessa questão, pôde ser vista uma opção prioritária, por parte dos alunos, no que diz respeito a itens gramaticais, sendo que isso ocorre justamente pelo fato de essa ser a opção que mais se encontra ao dispor deles. Logo, dentre os tantos conteúdos gramaticais que veem em sala de aula, eles se viram na situação de optar por alguns dentre eles.

Questão 5 – O que você menos gosta na disciplina Português? Por quê?

AA	Respostas
A1	<i>de ler Por quê eu sei ler mais a vergonha falar na auto</i>
A2	<i>Na interptração de texto e nos verbos e etc</i>
A3	<i>Redações. Por que eu acho é muito complicado, e tem que ter muita atenção para não errar nas palavras, e não repitilas.</i> <i>Mas eu sei que é muito importante, para todos e também muito precisada para quase tudo.</i>
A4	<i>Das redações e resposta no quadro por que e difícil</i>
A5	<i>quando é pra responder o que é substantivos, adjetivos e leituras</i>
A6	<i>sujeito e predicado. Porquê e muito chato pode parece fácil e nem difícil é complicado.</i>
A7	<i>Quando ela passa vários deveres do livro para responder na hora.</i>
A8	<i>Os assuntos mais delicados, que exige concentrações, e saber botar na forma correta.</i>

A9	<i>Quando não entendo alguma pergunta ou dever.</i>
A10	<i>Não há nada que eu não goste nessa disciplina.</i>
A11	<i>Figura de linguagem!</i> <i>Porquê eu acho difícil</i>
A12	<i>É da leitura, por que eu acho muito chato ler ou apresentar na sala pra todos meus colega verem.</i>
A13	<i>As redações. Por que e muito complicado e tem que presta bem atenção para não repetir as palavras.</i>
A14	<i>A leitura na sala por que não entresso.</i>
A15	<i>A leitura porque fico com vergonha e fico nervosa.</i>
A16	<i>De nada porquê eu gosto de tudo o que a professora passar.</i>
A17	<i>Atividades no livro ⇔ Porque temos que ler muito texto apesar que ler é bom</i>
A18	<i>Nada. Por que não tem assunto difícil só basta a gente quere que aprende.</i>
A19	<i>quando coloca para reescrever as coisas eu acho que rouba muito minha atenção</i>
A20	<i>e os sinais que agente nunca pode esquecer e eu a maioria das vezes esqueço sei que e importante mais e chato a pró falar dos sinais e das palavras errada só isso mais compreendo que e importante</i>
A21	<i>O que eu menos gosto na disciplina de Português e quando eu não presto atenção nas aulas e eu não sei fazer as atividades.</i>
A22	<i>Algumas coisas difíceis de entrar na mente. Porque eu não consigo raciocinar.</i>
A23	<i>Redações e responder os deveres no quadro. Por que é difícil as agente responder na frente do seu colegas isso deixa a gente muito tenso.</i>
A24	<i>Dos deveres que passa para casa e os trabalhos.</i>
A25	<i>Nada</i>
A26	<i>o que eu menos gosto é que as aulas de português demoram muito.</i>

Quadro 9 – Respostas à questão 5 / Questionário do Aluno

As respostas a essa questão foram diversificadas, tendo predominância: ler (A1, A5, A12, A14 e A15), sendo que os alunos demonstraram sentir vergonha de realizar essa atividade diante dos colegas, como em: “*de ler Por quê eu sei ler mais a vergonha falar na auto*” (A1), “[...] *eu acho muito chato ler ou apresentar na sala pra todos meus colegas verem*” (A12) e “*A leitura porque fico com vergonha e fico nervosa*” (A15) – o que revela uma turma não sensível às dificuldades do outro, porque riem e deboçam dele quando não age de acordo com o esperado.

Alguns alunos citaram como algo que menos gostam na disciplina Português a facção de redação (A3, A4, A13 e A23) por acharem uma atividade complicada / difícil. Em suas respostas, deixaram evidente a ênfase formal relacionada à avaliação dessas produções, “[...] *tem que ter muita atenção para não errar nas palavras, e não repitilas*” (A3), “[...] *tem que presta bem atenção para não repetir as palavras*” (A13). A23 também menciona o fato de sentir vergonha em responder as atividades diante dos colegas, “[...] *Por que é difícil as agente responder na frente do seu colegas isso deixa a gente muito tenso*” (A23).

Alguns alunos pontuaram não gostar de atividades de completar e de responder no quadro. Outros alunos expuseram como sendo o que menos gostam as atividades e assuntos gramaticais (A2 – que também mencionou não gostar de interpretação de texto –, A5, A6, A8 e A11). Quatro alunos (A10, A16, A18 e A25) responderam que não havia nada de que não gostassem na disciplina, sendo que, na questão 3, A18 respondeu: “*Por que Português é uma disciplina que tem muitos assuntos Para se estuda eu gosto mais não muito*”, grifo nosso. Três alunos citam que o que menos gostam são os deveres passados pela professora (A7, A17, A24). Duas dentre as respostas apresentadas chamam a atenção: A20 menciona que sabe da importância das cobranças da professora em relação ao uso adequado da língua (pontuação, ortografia), mas acha que é algo chato. Em sua resposta, menciona “[...] *sinais que agente nunca pode esquecer*”, consideração sempre exposta pela professora da turma pesquisada, que, ao explicar os conteúdos da aula, dizia que era “*para fixar para a vida toda*”, grifo nosso. A22 expõe que “[...] *eu não consigo raciocinar*”, o que é algo muito negativo para o aprendiz e o seu processo de aprendizagem, pois envolve uma série de questões que podem levá-lo à repetência, à desistência e evasão escolar, porque acredita que a dificuldade que apresenta é algo que acontece só consigo mesmo, tendo, assim, problema de autoestima. Dessa forma, vê-se a dissonância entre o que, de fato, ocorre e o que preconiza o PPP da escola, quando menciona o oferecimento de uma educação que contribua para que os alunos

desenvolvam uma imagem positiva de si mesmos, atuando com confiança em suas capacidades e percepções.

A26 aponta que o que menos gosta na aula de Português é o fato de ela demorar muito, o que revela que ele pode não gostar de outros aspectos da aula, visto que, se gostasse, não se preocuparia com o fato de ser uma aula longa ou não.

Em síntese, nessa questão, é evidenciado que muitos alunos apontam as atividades de leitura e escrita como as que menos gostam na disciplina Português. Não se pode atribuir esse fato à justificativa de que eles se sintam bem aprendendo nomenclaturas e regras gramaticais, por exemplo. Tal fato pode se dar, dentre outras razões, por essas atividades não se constituírem rotina nesse ambiente ou por não serem trabalhadas de uma forma que desperte o interesse dos alunos, que dialogue com eles, o que contraria o que preconiza o PPP e a declaração da professora de que a leitura e a escrita deveriam ser as competências mais bem desenvolvidas no ensino/aprendizagem de Português.

Questão 6 – Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de Português?

AA	Respostas
A1	<i>Deveria Ser mais Facil Pra Noix enterder mais um Pouco</i>
A2	<i>Não tenho nada a falar, so poderia ter poucas aulas.</i>
A3	<p><i>Mas divertidas, com criatividade, mais de um jeito que podemos aprender sem brincadeira, conversa etc...</i></p> <p><i>Eu acho que assim os alunos, como os que não se interessa, aparti daí vai se interessa e vai ter menos jovens na rua usando drogas, roubando etc...</i></p>
A4	<i>Muito interessante com menas atividades com mas alunos e menas zuadas</i>
A5	<i>As atividades deveriam ser digitadas e muitas leituras</i>
A6	<i>Deveria ser bricadeira, como aprender brincando com a língua portuguesa</i>
A7	<i>Eu acho importante o jeito da professora ensinar, não gostaria que mudasse nada.</i>
A8	<i>Está bom, do jeito está, mas acho que deveria haver o contato também com a televisão, mostrando em outras escolas, como são suas aulas, como podemos aproveitar aquela maneira nova.</i>

A9	<i>Mais animadas.</i>
A10	<i>Eu queria que nós alunos pudéssemos escrever as respostas das atividades no quadro.</i>
A11	<i>Pra Mim como tá ta bom porque a Minha professora explica cada assunto que ela dá com paciencia, e educação porisso eu gosto dela!</i>
A12	<i>Deveria ser mais engraçado, ou divertido, mais nem sempre é chato as vezes a professora faz uma gracinha</i>
A13	<i>Com mais criatividades para que a gente se interesse e aprendo o português.</i>
A14	<i>Deveria dar mas aula oral porque e mais fácil de aprender</i>
A15	<i>sem muita leitura com mais explicações. Diversões</i>
A16	<i>Na minha opinião as aulas deveria ser mais animadas.</i>
A17	<i>Na minha opinião deve ficar assim como está mesmo.</i>
A18	<i>Com mais leitura, por que pouca leitura a aula fica um pouco chata ai é mal.</i>
A19	<i>Melhor que do que esta. não seria melhor sem a professora que nós temos o ano todo e depois ver outra.</i>
A20	<i>Sempre legais como a daqui eu gosto das aulas da aqui a professora tem paciência e explica bastante ai eu entendo perfeitamente se a professora explicar direitinho e com paciência.</i>
A21	<i>Na minha opinião as aulas de Portugues deveria começar nos primeiros horários das matérias.</i>
A22	<i>Com mais textos pra resumir. E mais leituras</i>
A23	<i>Bom e muito interessante para agente aprender melhor.</i>
A24	<i>Sim porquê com os quadro maior porque português é uma materia muito boa para a nossa escrita e linguagem</i>
A25	<i>As mesmas de senpre assim e muito bom, as aulas.</i>
A26	<i>deveriam ser alegres</i>

Quadro 10 – Respostas à questão 6 / Questionário do Aluno

A1, que é um dos alunos que apresenta maior dificuldade em relação à aprendizagem, aponta que as aulas deveriam ser mais fáceis para eles entenderem mais um pouco. Cinco alunos (A7, A11, A19, A20 e A25) consideram que as aulas de Português do referido ano são boas, não devendo em nada ser alteradas. Outros alunos mencionam o fato de as aulas deverem ser mais criativas (A3), interessantes (A4 e A23), que eles deveriam aprender brincando (A6) – algo que é “previsto” no PPP da escola, pois, no item referente aos recursos didáticos, encontra-se “jogos e atividades de leitura e escrita” –, deveriam ser animadas (A9 e A16), divertidas (A12) e alegres (A26). Esses alunos fazem referência ao lúdico como uma forma de melhorar as aulas, tornando-as, dessa forma, mais interessantes e atrativas para eles, o que revela que há certo descontentamento com a maneira de condução da aula.

A resposta de A3 é muito importante, por evidenciar a maturidade que possui em relação aos conflitos e desigualdades presentes na sociedade da qual faz parte, o que pode ser solucionado pela educação, a partir de modos de ensinar que se aproximem mais dos alunos, “*Eu acho que assim [com as aulas mais divertidas, criativas] os alunos, como os que não se interessa, aparti daí vai se interessa e vai ter menos jovens na rua usando drogas, roubando etc...*” (A3).

A2 menciona que não tem nada a falar sobre como deveriam ser as aulas de Português, apenas que poderia ter poucas aulas, o que também, implicitamente, recai no fato de que se as aulas fossem totalmente bem aceitas, não se pensaria / desejaria que tivesse menos aulas.

Diferentemente de outros colegas, que deixaram essa aversão registrada em questões anteriores, A10 gostaria que os alunos pudessem escrever as respostas das atividades no quadro. Entretanto, tal tarefa seria interessante para os alunos que, como ela, já possuem um bom desempenho escolar, visto que os demais são alvos de críticas e deboches ao responderem as atividades de forma inadequada. Ou então, a partir da adoção de uma abordagem de ensino/aprendizagem que seja culturalmente sensível aos atores envolvidos no processo, todos poderão se sentir competentes para uma interação plena em sala de aula, sem medo, sem vergonha, sem se privar de aprender.

A14 e A15 mencionam o fato de, por vezes, os conteúdos serem repassados à turma a partir da leitura do LD (cf. DC – *Registro de Aula* – 24/08/10)¹³, considerando que isso deveria ser modificado, “*Deveria dar mas aula oral porque e mais fácil e aprender*” (A14) e “*sem muita leitura com mais explicações [...]*” (A15). Essa prática, às vezes, ocorre em função de ser mais cômodo ao docente, em decorrência de ter uma sobrecarga de atividades, além de

¹³ “A professora leu a explicação, e os alunos acompanharam em seus livros, individualmente ou em duplas”.

não ter que escrever no quadro para os alunos copiarem, pois eles somente acompanhariam pelo LD.

Questão 7 – Em sua opinião, você domina o português? Por quê? Explique.

AA	Respostas
A1	<i>Eu mermo mem muito mais ficar kite</i>
A2	<i>Muito Não. Porque tem assuntos que não aprendo e tenho certeza que não domino muito.</i>
A3	<i>Não. Porque eu ainda estou aprendendo, a me comunica direito. Não quer dizer que não saiba, mas que tenho dificuldade.</i>
A4	<i>Não por que a materia que eu mas gosto e matemática</i>
A5	<i>Não! Porque tem coisas que não sei</i>
A6	<i>Não. eu estou aprendendo ainda</i>
A7	<i>Sim. Porque não devemos deixar que nada nos domine.</i>
A8	<i>Não muito, por quê como eu já disse alguns assuntos são difíceis para mim, por isso não o domino.</i>
A9	<i>Sim. Pelo fato em que minhas notas são altas</i>
A10	<i>Mais ou menos. Porque nem sempre eu entendo os assuntos perfeitamente.</i>
A11	<i>Não! Porque quem domina português não vai pra recuperação eu fui no ano passado eu fui mais a professora Explica não aprende quem não quer</i>
A12	<i>Mais ou menos, por que eu não tiro muitas notas boas, só de vez em quando, quase nunca eu tiro nota boa</i>
A13	<i>Não. Por que eu ainda estou aprendendo a mim comunicar na lingua portuguesa</i>
A14	<i>Ainda não por que não sei o Maximo</i>
A15	<i>Não muito porque não entrar muita coisa na minha cabeça.</i>

A16	<i>Um pouco porquê como eu falei eu tenho um pouco de dificuldades nas palavras</i>
A17	<i>Sim. Porque eu falo o português.</i>
A18	<i>Não. Por que eu não aprendo todos os assuntos que a professora ensina. Mas alguns eu aprendo por isso eu não domino.</i>
A19	<i>Mais ou menos</i>
A20	<i>Sim por quê e muito importante</i>
A21	<i>As vezes. Por que tem vez que eu não presto atenção nas aulas.</i>
A22	<i>Não. Porque tem coisas que eu não aprendo, ou então demoro pra entender.</i>
A23	<i>Não porque o português não gosto porque tem varias coisa difícil a materia que eu gosto é matemática.</i>
A24	<i>Sim eu aprendo os deveres muitos rapidamente.</i>
A25	<i>Não totalmente.</i>
A26	<i>Não domino poque tem muitas coisas que eu não sei</i>

Quadro 11 – Respostas à questão 7 / Questionário do Aluno

A maioria dos alunos considerou que não domina o português ou que não domina muito (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A11, A13, A14, A16, A18, A22, A23, A25, A26), 16 alunos.

Justificando por que não domina o português, A3 afirma que “[...] *eu ainda estou aprendendo, a me comunica direito*”, perpetuando a crença de que eles não sabem a língua que os acompanha desde o berço. Os alunos, no caso, não “dominariam” determinada variedade linguística (a culta), mas sabem se comunicar sim, que é o que fizeram em resposta ao questionário analisado aqui, e é o que fazem cotidianamente. Tal crença também está presente nas respostas de A6, “*eu estou aprendendo ainda [o português]*” e de A13 “[...] *eu ainda estou aprendendo a mim comunicar na lingua portuguesa*”. Essas considerações dos alunos dizem respeito ao fato de terem dificuldade em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina, pois, para eles, se não vão bem nas aulas de Língua Portuguesa é porque não dominam o português, estando lá justamente para aprender, o que é exposto em “[...] *alguns*

assuntos são difíceis para mim, por isso não o domino” (A8), “[...] *quem domina português não vai pra recuperação eu fui no ano passado [...]*” (A11).

Há também nessa pergunta uma resposta na qual um aluno se autoestigmatiza, alegando não dominar muito o português porque “[...] *não entrar muita coisa na minha cabeça*” (A15). Alunos que percebem o processo de ensino/aprendizagem dessa forma, como uma via de mão única, como se eles fossem única e exclusivamente os responsáveis pelo seu sucesso ou insucesso escolar, são alunos com potencial chance de evadir dos sistemas formais de ensino, e, quando não, vão sempre se punir pelas dificuldades que terão durante os seus percursos discentes.

Cinco alunos consideram que dominam o português, sendo que um reconhece esse domínio pelo fato de ter notas altas (A9) e outro por aprender os deveres muito rapidamente (A24). A resposta de A17 apresenta um entendimento da questão, pois é exposto que há o domínio do português, porque essa aluna fala o português. Essa é a única resposta que apresenta essa consideração, mostrando que a aluna está consciente de que se comunica e interage através da língua portuguesa, independentemente de ter acesso às normas linguísticas privilegiadas pela escola e pela sociedade ou não, o que é corroborado por estudiosos como Bortoni-Ricardo (2004, p. 75), que afirma que “Ao chegar à escola, portanto, todos os alunos brasileiros que têm o português como língua materna já são competentes em língua portuguesa”.

Quatro alunos consideram que dominam o português de forma mediana (A10, A12, A19 e A21), alegando também o fato de não entenderem os assuntos escolares totalmente ou por não tirarem notas boas, atribuindo, da mesma forma que A15, a culpa pelas dificuldades escolares a si mesmos.

Em síntese, com exceção da resposta de A17, as respostas dos alunos explicitam que há a crença por parte deles de que o desempenho na disciplina é que os informará sobre as suas competências enquanto usuários da língua portuguesa, o que é prejudicial a esses alunos, pois a abordagem de ensinar em funcionamento no contexto de ensino analisado aponta para uma prática há décadas criticada no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aluno. Cada aluno domina a sua variedade linguística, mas os que pensam que dominam uma norma legitimada pela escola ainda assim não o fazem, visto que as atividades formais e relacionadas a nomenclaturas gramaticais não dão conta de ampliar a competência linguística destes para outros contextos de uso da linguagem.

Questão 8 – Para você, o que são erros de português?

AA	Respostas
A1	<i>Erros de Português Pra mim É Botar Palavras Faltando uma letra e etc.</i>
A2	<i>Linguagem e escrita.</i>
A3	<i>São os erros de palavras, os tipos de respostas, erros nas escritas de textos e nos exercícios.</i>
A4	<i>Erro de português e quando você coloca uma palavra sem sentido</i>
A5	<i>Palavras que erramos sinais que esquecemos ler sem pontualidade.</i>
A6	<i>Eu acho uma superação. por quê nos erramos,é porque nos estamos aprendendo. Se nós nao errar como vamos saber que nos estamos tendo um desenvolvimento bom. Eu acho que errar é humano</i>
A7	<i>Não é só escrever errado, mais também o jeito de ler e prestar atenção.</i>
A8	<i>Alguma palavra errada, ou frase ou o professor passe certo assunto de maneira incorreta.</i>
A9	<i>Quando permanescemos no erro. Eu acho que o único erro é esse.</i>
A10	<i>Na minha opinião, erros de português acontecem quando uma palavra é escrita e / ou pronunciada de forma incorreta.</i>
A11	<i>é os aluno não escreve direito é ler errado os que Botar maiusculo Bota minusculo pra mim é isso</i>
A12	<i>Pra mim quando a professora escreve alguns palavras erradas, mais isso e raro acontecer.</i>
A13	<i>Escrever frases com letras maisculas. Não começar frases com letras meniscula etc...</i>
A14	<i>Para mim são leituras na sala.</i>
A15	<i>quando a professora vai ao quadro escrever i escreva a palavra nós escrevemos também daquiapouco a profª vai e apaga a palavra que escreveu e diz que estava errada ai temos que risca a palavra e escrever a que ela ira refazer.</i>

A16	<i>pra mim erre de português é repetí as mesmas palavras duas ou mais vezes, esquecer as palavras e pontuações.</i>
A17	<i>É você começar frase com letras minúscula e quando é pra botar letra minúscula bota maiúscula.</i>
A18	<i>São aquelas hara que as questões vem erradas ou então Na hora da redação ali fica vários erros de português</i>
A19	<i>Algumas coisas ques as pessoas não sabem escrever certo.</i>
A20	<i>palavra que erramos sinais que esquecemos ler cem pontualidade não saber as pausas do português</i>
A21	<i>Erro de português é faltar assento, comer letras, escrever a palavra errado e etc.</i>
A22	<i>Algumas coisas que as pessoas esquecem de escrever ou falar direito (certo) Eu não sei mais eu me acho inteligente por que eu não erro muito.</i>
A23	<i>É quando nós botamos um letra sem sentido.</i>
A24	<i>Quando a professora erra no quadro e os alunos errarem também.</i>
A25	<i>Para mim Não existem erros do Português</i>
A26	<i>são as palavras que os alunos escrevem erradas</i>

Quadro 12 – Respostas à questão 8 / Questionário do Aluno

Nessa questão, apenas um aluno (A25) considerou que não existem erros de português, e a grande maioria dos alunos considerou que os erros de português estão relacionados a usos linguísticos inadequados, seja na escrita ou na fala (repetição de palavras, ausência de pontuação, uso de letras maiúsculas por minúsculas e o contrário, falta de acentuação etc.). Nesse grupo estão: A1, A2, A3, A5, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23 e A26. Esses usos, entretanto, não são usos em nível de texto, remetendo, pois, à preocupação formal com unidades menores, como o vocábulo, evidenciando um processo de ensino/aprendizagem bastante criticado desde as investigações em direção à Abordagem Comunicativa, que rejeitava a aprendizagem tendo por ênfase

unidades menores que o texto, por não comunicarem, não dizerem respeito ao uso que se faz da língua em sociedade.

A18 expõe o fato de que as redações dos alunos ilustram bem a ocorrência de erros de português, “[...] *Na hora da redação ali fica vários erros de português*”, levando à percepção de uma atividade de ensino / de produção textual coercitiva, voltada, sobretudo, para os elementos estruturais e da superfície do texto. A22 se considera uma pessoa inteligente por não errar muito, no sentido de não se esquecer de escrever ou falar certo, “[erros de português são] *algumas coisas que as pessoas se esquecem de escrever ou falar direito (certo) Eu não sei mais eu me acho **inteligente** por que eu não erro muito*” (A22, grifo nosso). Essa valoração culmina em acreditar que as pessoas que desviam do padrão linguístico na fala e na escrita são pessoas burras, incapazes etc., sendo criticadas no ambiente escolar e mesmo fora dele.

Um aluno define erro de português como a utilização de palavra sem sentido (A4), três alunos (A13, A15 e A24) apontam como erros de português as palavras que a professora escreve no quadro de forma equivocada e depois volta corrigindo, o que leva a perceber que ao registrar a palavra e perceber o equívoco, ela ressalta que estava errada.

A6 e A9 direcionam as suas respostas à discussão de que o erro é uma superação, pois indica que estão aprendendo, e a de que só está errado quem permanece no erro, o que é importante também, pois leva à premissa de que a aprendizagem pressupõe não só acertos, e que essas dificuldades podem servir para a reorientação do trabalho docente. Essa discussão é de extrema importância e tem sido apontada por diversos pesquisadores do ensino/aprendizagem de língua, como Benedetti (2005, p. 129) que – ao caracterizar a prática docente voltada para a comunicação, na qual são valorizadas a interação e a construção de sentido na língua – expõe que, nessa postura, “O erro tem valor positivo e é visto como evidência de que o processo de aquisição está em andamento”. Benedetti (2005, p. 133), assim como A6, afirma que “Errar é humano”, complementando que “[...] errar ao aprender uma língua é um procedimento e uma estratégia usados pelas crianças durante a aquisição da LM”, cabendo, pois, ao professor repensar a sua prática para desvencilhar-se dos ‘fantasmas do passado’. De acordo com o modelo de avaliação proposto pela AI (cf. Mendes, 2004, p. 201), “O erro e sua análise representam uma importante estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem e para a consciência do aluno sobre suas dificuldades e avanços”, diferentemente do que ocorre nas avaliações tradicionais, que veem o erro como o indício de fracasso na aprendizagem, devendo, pois, ser abolido.

Questão 9 – Em sua opinião, o que o professor deve fazer com os erros de português dos alunos?

AA	Respostas
A1	<i>Conversar Sobre o erros de Português dos aluno. Fazer uma Atividade com varios erros pra os aluno Botar certo.</i>
A2	<i>Corrigilos e chamado a tenção e mandar estudar porque esta errando.</i>
A3	<i>Conserta-los e alerta o aluno para ele não erra de novo, e se o aluno não soube ensinar que é sua obrigação, ao meu ponto de vista.</i>
A4	<i>Voltar ensina a eles ate que aprendam por que um erro amanha depois valera muito</i>
A5	<i>Nos ajudar a aprender e fazer direito a atividade</i>
A6	<i>Concertar e explicar novamente aos aluno que errou</i>
A7	<i>Deve corrigir e chamar a atenção dos alunos, para prestar mais cuidados nas aulas.</i>
A8	<i>Tenta ver o que cada aluno, fez de errado e ajudá-lo a corrigir este erro, e ensinando a forma certa.</i>
A9	<i>Corrigilos e mostrar a que errou</i>
A10	<i>Ensiná-los como são as palavras corretamente.</i>
A11	<i>Pergunta porque erro explica denovo da a 2segunda chance!</i>
A12	<i>Na minha opinião, eles devem consertar e corrigir o erro e também orientar, os alunos pra que isso não aconteça mais.</i>
A13	<i>Corrigir e explicar para que não erri de novo</i>
A14	<i>corrigir os erros na sala.</i>
A15	<i>Chamar o aluno pra converçar explicar o assunto até que ele tenha entendido.</i>
A16	<i>Mandar refezer só as que errou.</i>
A17	<i>Consertar os erros e depois chamar e aluno que errou e falar: Você errou aqui preste mais um pouco de atenção pra você não errar mais apesar que errar é humano e todo mundo erra não só você.</i>

A18	<i>Explica a ele como melhora aquele erro.</i>
A19	<i>Resulmir e se estiver diferente dos outros alunos tomar suas providências</i>
A20	<i>Nos ajudar aprender e fazer direito</i>
A21	<i>corrigir e ensinar os alunos</i>
A22	<i>Corrigí-los.</i>
A23	<i>Corrigir e ensinar a que ele errou para os alunos botar as respostas corretas.</i>
A24	<i>Dizer o que estar errado e mandar o aluno concertar o erro</i>
A25	<i>Da um puxão de orelha de vez em quando</i>
A26	<i>Deve corrige e mostra como fazer certos</i>

Quadro 13 – Respostas à questão 9 / Questionário do Aluno

Todos os alunos, de uma forma ou de outra, apontaram que o professor deveria corrigir / consertar / ensinar / explicar / orientar o aluno.

Dentre as respostas dadas, destacam-se as de A1, A4, A5, A8, A11, A17, A25. A1, aluno aqui considerado, tomando como base as suas respostas ao questionário, o que apresenta mais dificuldades de aprendizagem, sinaliza uma maneira alternativa de atuação docente, a de que, após conversar sobre os erros de português, o professor deve fazer uma atividade com vários erros para os alunos colocarem em sua forma certa.

Para A4, a importância de o professor ensinar as formas corretas aos alunos está no fato de que, futuramente, esses erros vão ter um significado bem maior, fora da escola. A5 atribui ao professor a tarefa de os “ajudar” a aprender e fazer direito a atividade, o que também é mencionado em A8, sendo que esse último sinaliza uma orientação individual acerca dos “erros” dos alunos, “*Tenta ver o que cada aluno, fez de errado [...]*” (A8, grifo nosso). A11 aponta para a necessidade de não se punir o aluno pelo erro cometido, dando-lhe uma segunda chance. Para A17, além de consertar o erro do aluno e solicitar que este preste mais atenção, o professor deverá dizer ao aluno que errar é humano e todos erram, não só ele. Essa afirmação do aluno é muito sensata, pois mostra uma postura adequada de ser tomada pelo professor, uma postura que é responsável por não permitir que os alunos se autoestigmatizem pelo fato de fazerem usos inadequados da linguagem, algo que pôde ser

observado nas respostas de alguns alunos ao questionário, e que também não permite que esse aluno esteja restrito apenas aos conhecimentos de sua variedade linguística de origem. Apenas A25 menciona uma abordagem mais punitiva por parte do professor, a de “*Da um puxão de orelha de vez em quando*”.

No que diz respeito ao tratamento da diversidade linguística em sala de aula, cabe ao professor problematizar as ocorrências, de modo a não dificultar o tráfego de seus alunos por diversas variedades linguísticas, para isso, sendo culturalmente sensível ao conhecimento dos alunos, às línguas-culturas envolvidas no processo.

Conforme mencionado no início da análise dos questionários dos alunos, aqui não se buscou prioritariamente quantificar as opiniões deles, mas, ao invés disso, expor todas as opiniões dadas por eles e comentar algumas que fossem mais representativas qualitativamente em relação ao tema deste trabalho. O questionário aplicado à turma mostrou-se de grande relevância para se ter uma visão mais geral de como os alunos atuam e se veem no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. A partir desse instrumento, pôde ser observada a diversidade de opiniões, crenças e posturas por parte dos alunos, o fato de os alunos se encontrarem em diferentes níveis de aprendizagem, a diferença no que diz respeito ao uso da língua, bem como inúmeros outros pontos pertinentes à pesquisa.

Sendo essa uma investigação de natureza qualitativa, leva-se em consideração aqui que mesmo que apenas um aluno apresente dificuldades de aprendizagem em sala de aula de Língua Portuguesa, ele não deve ser alvo de discriminação ou ser excluído do processo educativo, mas, ainda assim, aqui puderam ser encontrados alguns relatos de que, de fato, “há uma pedra no meio do caminho das aulas de Português, e a trajetória não se faz”. Em contraponto a isso, conforme aponta a epígrafe deste trabalho, faz-se necessário que **todos** os alunos sejam atendidos na escola, sem distinção.

A seguir, será feito o confronto dos dados obtidos na investigação, o que permitirá uma visão mais abrangente do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto investigado e de suas implicações.

4.1.4 “Na prática, a teoria é outra?” – Confrontando os dados da investigação

A partir do questionário aplicado à professora da turma pesquisada, puderam ser percebidas inúmeras considerações relacionadas ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto atual, contexto que é marcado pelo acesso cada vez maior das classes

populares à escola, classes que, historicamente, em decorrência dos seus padrões culturais que diferem dos da escola, só têm sido alvo de discriminação, que acaba fazendo com que se excluam ou sejam excluídas dos sistemas de ensino.

A análise desse instrumento, além disso, permitiu identificar, nas respostas da professora, algumas crenças negativas em relação aos usuários das normas vernáculas, como, por exemplo, o fato de esses alunos serem provenientes de famílias que apresentam carências intelectuais, dentre outras.

Agora esse instrumento é analisado à luz do que é exposto nos documentos oficiais que orientam o ensino/aprendizagem na escola pesquisada, bem como dos questionários dos alunos e dos registros em DC, sendo mencionados também a CCA e o LD da turma. O confronto desses dados serve para mostrar muitas crenças que as pessoas apresentam, bem como comportamentos divergentes entre o discurso e a prática, sem, ao menos, se dar conta, o que pode fazer com que o maior esforço em se trabalhar de forma coerente com as demandas socioeducacionais não tenha os efeitos almejados.

Em resposta à **questão 4** do questionário, sobre o que mais gosta e o que não gosta em sua profissão, a professora explicitou não se agradar com as inúmeras limitações impostas pelo sistema, a falta de recursos e a forma como a educação é tratada por quem mais deveria investir nela. Essa consideração é evidente para toda a população, entretanto, o RE da escola destaca como direito do professor que ele terá autonomia em sua sala de aula em relação à formação do plano de sua matéria, ao método de ensino a ser adotado e às questões constitutivas da verificação da aprendizagem dos alunos. Assim, discutindo as carências dos alunos e o que tem sido preconizado para o seu tratamento em sala de aula, muito provavelmente, esse direito seria assegurado aos professores, principalmente se a luta por esse direito fosse coletiva, proveniente de discussões conjuntas de vários professores.

Da mesma forma, a referência à falta de recursos é algo pertinente, mas vale a pena ser mencionado o fato de todas as salas de aula da escola possuírem a TV *Pendrive*, que, na turma pesquisada, não foi utilizada uma única vez durante o semestre da pesquisa de campo (2010.2). Esse equipamento não deveria ser utilizado para se dizer que o foi, mas para trazer novos conhecimentos e experiências aos alunos com a exibição de materiais que fossem relevantes para eles e que fossem discutidos em sala de aula. A respeito da TV, uma aluna menciona em resposta à questão 6 do questionário (“Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de Português?”), que, nas aulas de Português, “[...] *deveria haver o contato também com a televisão [...]*” (A8), mostrando que, de alguma forma, esse veículo tem alguma importância, não devendo estar lá apenas de forma figurativa.

Além disso, se há a queixa de falta de recursos e investimento público no ensino, o mais viável seria aproveitar todos os recursos que fossem, então, disponibilizados, como a sala de informática, que foi sempre encontrada trancada durante o período da pesquisa de campo.

Em resposta à **questão 5** do questionário, “Em sua opinião, a atividade pedagógica de ensino de Português deveria ser pautada no desenvolvimento de quais competências? Por quê?”, a professora responde que deveria ser pautada na capacitação dos alunos para atividades de leitura e escrita, preparando o aluno para usar conscientemente a linguagem em qualquer contexto de comunicação. A prática pedagógica da professora, acompanhada em observações e registrada em DC, mostra que a sua atuação era prioritariamente pautada no ensino da gramática, o que pode ser visto no anexo G, que se refere à CCA de uma atividade de revisão realizada no dia 09/11/10, na qual as questões tratam de completar corretamente, de reescrever e transformar frases descontextualizadas, quando os estudos preconizam que essas atividades não seriam suficientes para que os alunos ampliassem a sua competência linguístico-comunicativa, o que seria possível a partir do trabalho com textos autênticos de diversos gêneros em sala de aula. Já que a atividade se tratava de um exercício de revisão, isso quer dizer que só se revisa o que foi trabalhado e o que tem importância de ser lembrado, então, o mais importante nas aulas eram esses exercícios, sendo isso uma prática constante.

Em relação à atividade de leitura, apesar de os documentos institucionais enfatizarem a sua importância, estipulando até que fosse trabalhada uma vez por semana em sala de aula, apenas uma atividade foi realizada com os alunos durante as aulas observadas na terceira e quarta unidades do ano letivo, que ocorreu no dia 03/08/10 (texto “O arquivo” do LD). Nesse momento, apesar de a professora atentar para os sentidos do texto, convidando os alunos a darem opinião e comentarem, ficou evidente a sua preocupação com a “leitura fluente” dos alunos, tendo ela informado à turma, antes da leitura, que seria feita uma avaliação de leitura em todas as escolas-classes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e que essa avaliação seria para analisar o nível de leitura do aluno, “se tem uma leitura fluente” (P). Nesse momento, um aluno falou “Eu gaguejo”.

Durante a leitura dos alunos, alguns riam, outros entravam na sala, alguns faziam o acompanhamento, uns dizendo ao colega que estava lendo: “Fala alto”. Em alguns alunos, era nítido o desconforto durante a leitura, sendo que, após a sua realização, uma aluna falou “Eu fiquei nervosa”, e a professora, confortando-a, disse “Não fique não” (cf. DC – *Registro de Aula* – 03/08/10). Nessa aula, a professora utilizou termos que eram mais inacessíveis aos alunos, como “coisificação”, “alegoria”, dentre outros.

Em relação à atividade de escrita, apontada pela professora como importante, tem-se que, no total de 24h/aulas observadas, também foi realizada uma única vez em sala de aula com os alunos. A atividade foi realizada na penúltima aula do ano (23/11/10 cf. DC), dia em que a professora precisaria sair mais cedo. Por isso, ao irem acabando a atividade, os alunos podiam sair.

As informações acerca da atividade foram que se tratava de uma atividade pontuada na qual os alunos teriam que escrever um texto de 15 a 20 linhas falando sobre si no decorrer de 2010 e como eles desejariam que fosse 2011 em todos os setores de suas vidas – família, escola, amor, amizade, trabalho etc.

Durante a realização da atividade, uma aluna se dirigiu à professora e falou “Olha aí se ‘tá’ bom, ‘fessora’”, e a professora olhou rapidamente.

Em relação a essa atividade, pode-se dizer que ocorre aí a típica produção de texto para a escola, e não a produção de texto na escola, pois o aluno escreve apenas para o professor avaliar se ele está escrevendo “corretamente”, se “está bom”, sem se ter compromisso maior com o conteúdo, os aspectos referenciais dessa produção, com o que os alunos estão escrevendo sobre as suas próprias vidas naquelas linhas.

Em relação à **questão 9**, “Quando os seus alunos falam errado, qual o seu procedimento em sala de aula?”, a professora responde que costuma repetir as palavras corretas em várias situações de interlocução, enfatizando-as o **mais naturalmente possível** (grifo nosso). Entretanto, tal procedimento não ocorreu na aula do dia 04/08/10 (cf. DC, v. APÊNDICE E), quando um aluno foi corrigido em tom alto no que se refere ao uso “Sempre ‘é’ eu”, em relação à professora reclamá-lo e chamá-lo para se sentar em uma cadeira em frente à sua mesa. A professora corrigiu o aluno em voz alta com “Sempre SOU eu”, ficando o aluno com uma expressão de envergonhamento durante toda a aula. Algo muito importante de ser ressaltado a esse respeito é que esse mesmo aluno é o que responde que gosta pouco da disciplina Português (questão 3 do questionário) “*Por que quando agente alunos dela responde os deveres ela dá um chepe para nós ficar sem graça e ela é muito rigida com os alunos e é difícil aprender assim*” (A23).

Sobre essa situação, é importante mencionar também que foi nessa mesma aula que a professora explicou em sala acerca das variações linguísticas, explanação direcionada, sobretudo, aos alunos sentados na frente¹⁴, diferenciando a linguagem “mais cuidada” da

¹⁴ A explicação apenas aos alunos que estavam sentados na frente foi registrada em DC outras vezes: “A explicação foi direcionada aos alunos sentados na frente.” (DC – Registro de Aula – 24/08/10), “[...] ela explicava direcionando-se ao grupo de alunos sentados na frente [...]” (DC – Registro de Aula – 01/09/10).

linguagem “mais relaxada, cotidiana”, diferenciando o que seria falar errado daquilo que atende à comunicação. Um exemplo utilizado pela professora para ilustrar a variação linguística e o fato de ela poder comunicar algo foi o uso “Nós vai”, que foi alvo de risos dos alunos. Nesse momento, ela comentou que eles riem, mas, nas provas deles, ela cansa de ver isso.

Finalizando essa discussão, a professora disse aos alunos que eles não podiam usar uma linguagem popular, pois “Nós estamos na escola. Nós temos acesso à educação”. E então, o que falar sobre o fato de serem utilizadas diversas variedades linguísticas desde que atendam aos propósitos comunicativos? Se esses alunos adquirissem a norma culta, eles não poderiam utilizar uma norma vernácula no seio de sua família, detentora dessa norma?

Após discutir o tema, sem sucesso, com a turma, a professora inicia a sua exposição no quadro acerca das vozes verbais, seguida de exercício aos alunos.

Além dessa atitude da professora, outra foi registrada em DC. Na aula do dia 26/10/10, a professora foi realizar a correção de uma atividade do LD acerca do assunto “Concordância Verbal”. Uma das lacunas da atividade seria preenchida com o verbo “somos”, mas, durante a correção, alguns alunos gritaram “samos”, e a professora falou “Pelo amor de Deus, não existe ‘samos’, viu?” – que resultou no comentário registrado em DC, “Chamo atenção para a afirmação da professora “Pelo amor de Deus, não existe samos, viu?”, invalidando / apagando, sem diálogo, a língua-cultura dos alunos” (DC – *Registro de Aula* – 26/10/10) –, assim como falou “Ave Maria, chega me deu um frio na espinha”, ao ouvir as respostas dos alunos “‘Será’ nós”, quando era pedido que o verbo “ser” fosse conjugado no presente do indicativo.

Em relação à prática docente da professora, essas situações servem para expor algumas incoerências entre o discurso e a prática, sem que ela sequer se dê conta disso, mesmo tendo as melhores intenções, como foi exposto por ela o seu papel decisivo na formação dos alunos (questão 4 do questionário).

Além dessas situações, inúmeras outras podem evidenciar uma postura tradicional por parte da professora, em outras correções mais severas de usos linguísticos de alunos, ao sugerir, em determinadas explanações, que os alunos fixem as informações para o resto da vida (cf. DC – *Registro de Aula* – 27/10/10), como também puderam ser evidenciadas afirmações equivocadas como o ocorrido na aula do dia 16/11/10, ao a professora se referir aos surdos-mudos como “As pessoas que têm dificuldade de se comunicar”, ou a comparação feita entre as músicas de Djavan e Zezé Di Camargo e Luciano (cf. DC – *Registro de Aula* – 27/10/10), (des)qualificando as músicas da dupla sertaneja como “batidas”, “pobres”.

A professora buscava meios para não se afastar tanto da realidade vivenciada pelos alunos em suas aulas, como quando exemplificava frases ou colocava em exercícios os nomes deles, mas acabava, por vezes, por recair nas situações de afastamento, como no dia em que, ao exemplificar dois restaurantes, se referiu ao “Barbacoa” e ao “Restaurante Salvador” (cf. DC – *Registro de Aula* – 24/08/10), restaurantes de acesso de pessoas com elevado poder aquisitivo e que não eram de conhecimento dos alunos.

Da mesma forma, recaía em estereótipos ou homogeneização da turma, como pode ser visto em:

Uma outra pergunta da palavra cruzada foi “Qual o objeto de devoção usado na Bahia?”. Os alunos gritaram “Macumba”, “Candomblé”, “Conta”. A professora disse, “Não acredito. Morando em Salvador, nascidos na Liberdade, não saber o que é isso”, rindo para os alunos. (DC – *Registro de Aula* – 21/07/10).

Em outra situação de “confronto” cultural, na mesma atividade de palavras cruzadas, aos alunos responderem “arraia” e “sardinha” à pergunta “Qual o nome do peixe de patês?”, a professora falou com os alunos em tom de brincadeira, não os discriminando, “Na minha casa, eu não faço patê de sardinha, não” (cf. DC – *Registro de Aula* – 21/07/10), e os próprios alunos riram da situação.

Nessa mesma atividade de palavras cruzadas, referida pela professora, na turma A, como sendo “para dar o horário” e, na turma B, como “uma atividade lúdica e descontraída”, pôde ser percebida a dificuldade de vários alunos, a partir de perguntas e comentários, como, “Bota uma letra em cada quadrado?”, “Eu não sei o que é isso aqui não. Eu nunca brinquei disso aqui não”. Em outras situações, também eram evidenciadas essas dificuldades (Um aluno respondeu à professora que o coletivo de macaco era macaca; uma aluna, respondendo a uma pergunta da professora, disse que o sinônimo de *implorar* era *matar*) ou especificidades em relação ao acesso a materiais impressos (Um aluno, referindo-se a uma revista em quadrinhos, falou com a professora “Professora, me empreste um livro aí”).

Os alunos também demonstraram ter potencial como quando um, em uma aula de concordância verbal, falou “‘Tá’ no ‘*pluration*’”, como que utilizando uma estratégia de transformação de uma palavra da língua portuguesa (plural) a uma da língua inglesa, adicionando a esse substantivo o sufixo –“tion”, o que tem sido estudado por pesquisadores de inglês como LE. Além disso, esse uso pode estar relacionado à música *Rebolation*, gravada pela Banda Parangolé, e que faz parte da lista de referência desses alunos. Entretanto, apesar de as músicas da cultura popular apresentarem uma série de informações aos alunos que

fazem parte desse grupo, muitas vezes, são desconsideradas na escola, como pôde ser presenciado na aula do dia 23/07/10 (cf. DC – *Registro de Aula* – 23/07/10), quando a professora falou com um aluno: “Vocês só querem saber de Harmonia e Parangolé”. Outra situação que também ilustra o potencial dos alunos foi registrada em DC, “A professora falou “A maioria foi. A minoria...”, esperando que os alunos completassem o enunciado. Uma aluna falou em voz alta “A minoria ficou”, e a professora, em tom corretivo, falou “A minoria foi”” (DC – *Registro de Aula* – 27/10/10). E então, fica a pergunta: se a maioria foi, o mais lógico não seria que a minoria tivesse ficado?

Confrontando os dados da investigação (respostas dadas pela professora, respostas dadas pelos alunos, registro de aulas, documentos institucionais, cópia de caderno de aluna) pode ser percebida uma tentativa por parte da professora de conduzir uma prática docente que seja agradável aos alunos e que atenda às necessidades socioeducacionais deles, tentativa essa que é barrada por inúmeros fatores, como os estereótipos sociais, a formação à qual a professora foi submetida, a sua condição social (ao se referir a determinados restaurantes) etc.

No que diz respeito ao LD adotado pela escola (*Português Para Todos*, da Editora Scipione), que não é o foco deste trabalho, mas não pode deixar de ser mencionado, pode-se dizer que ele é composto por gêneros textuais diversos e englobam atividades de leitura, expressão escrita, expressão oral, gramática no texto, dentre outras. Esse livro ainda apresenta uma seção de assessoria pedagógica (v. ANEXO F), orientando o professor no que diz respeito aos fundamentos pedagógicos indispensáveis à sua prática, dentre outras coisas.

O livro, apesar de, de modo geral, ser bastante produtivo, apresenta também algumas incoerências, como o fato de uma oralização de uma canção, a canção de Guilherme Arantes, ser concebida como uma atividade de expressão oral (p. 16 do LD, cf. ANEXO F), e como atividade de expressão escrita, constar questões que solicitam a indicação dos tempos verbais presentes na letra da canção (questão 1 – Expressão Escrita, p. 16 do LD, cf. ANEXO F).

Outro equívoco apresentado no LD da turma é uma atividade da página 17, que se diz ser de gramática no texto, mas acaba como que tomando o texto como pretexto para uma atividade gramatical, como pode ser visto: “*Água que nasce na fonte serena do mundo*”. Nesse verso, a que termo se refere a parte destacada? Que função sintática ela desempenha? Que palavra funciona como núcleo? Escreva suas respostas no caderno.”.

Da mesma forma, na página 28 do LD (questão 2, cf. ANEXO F), há uma atividade de compreensão textual cuja resposta se encontra na linearidade do texto, bastando ao aluno localizar as palavras centrais e copiar a resposta.

A riqueza maior do LD está nos textos, de Manuel Bandeira, de Chico Buarque, de Rubem Alves, de Içami Tiba, dentre tantos outros autores, que são postos de lado, em prol de um ensino que, como pôde ser visto nas respostas dos alunos ao questionário, ainda está um pouco distante do almejado.

Em uma das aulas observadas (aula do dia 09/11/10), a professora mencionou que no dia seguinte também veriam uma fundamentação teórica sobre “Figuras de linguagem”, porque no livro estava superficial. Então, da mesma forma, outras superficialidades e incoerências também poderiam ter sido observadas no LD, de modo que as atividades propostas fossem trabalhadas de forma mais adequada, vinculadas às outras práticas realizadas em sala de aula.

4.1.5 “Pra não dizer que não falei das flores”

Muitos pesquisadores têm apontado para o fato de que não há aula perfeita, pois mesmo que o professor saia da sala muito contente com o andamento de sua aula, isso não quer dizer que os alunos tenham sentido o mesmo nem que os objetivos direcionados a eles tenham sido, realmente, alcançados.

Assim, na turma pesquisada, não poderia ser diferente: problemas seriam encontrados e não poderia ser deixado de mencioná-los, mesmo que se trate apenas de “um olhar” direcionado a essa sala de aula.

As pesquisas referentes à formação docente têm sido alvo de inúmeras críticas, por apontarem os equívocos que encontram no que diz respeito à condução que o professor faz de sua sala de aula. Entretanto, mesmo que seja importante mostrar o que acontece de bom, de eficaz em muitas salas de aula, a necessidade maior é que os olhares sejam voltados para o que precisa ser mudado, ainda que, nessa pesquisa, não se tenha ido a campo com hipóteses levantadas acerca do que ocorria em sala.

Assim, essa pesquisa não teve a pretensão, tomando as palavras de Telles (2002), de “espinafrar” um profissional que abriu o seu “templo” para que uma pessoa estranha àquele contexto adentrasse, pois, como diz Félix (2007, p. 26), “O professor é somente uma das peças dentro de uma engrenagem extremamente complexa – a escola – que vem recebendo cada vez mais pessoas com diferenças, com as quais não estávamos acostumados a lidar”.

Para além das considerações expostas anteriormente acerca da prática docente da professora da turma pesquisada, algumas afirmações podem ser feitas em relação à sua atuação, bem como no que diz respeito ao contexto escolar no qual estava inserida.

A sala de aula era composta por alguns alunos que, muitas vezes, se mostravam bastante inquietos, por vezes, “desafiando” a autoridade da professora ou mesmo testando essa autoridade, o que pôde ser verificado em relação à atitude de um aluno durante uma aula: “Um aluno veio do fundo da sala arrastando barulhentemente a cadeira até a frente e sentou” (DC – *Registro de Aula* – 21/07/10), isso enquanto a professora falava e olhando, fixamente, para ela. À professora, coube ignorar esse fato.

Inúmeras vezes, a professora se esforçava para conduzir a aula em meio a brincadeiras e barulhos, como pôde ser visto na mesma aula mencionada no parágrafo anterior: “O barulho na sala era muito, e a professora disse, “‘Peraí’ que eu não ‘tô’ ouvindo. Um momento, por favor”. O que culminou, nesse dia, ao final da aula, na frase da professora direcionada a mim “É... é difícil. A gente mata um leão por dia”.

Muitas vezes, mesmo aborrecida diante da dificuldade para dar aula, a professora contornava a situação brincando, como foi registrado em:

Houve um forte barulho nesse momento, porque a professora copiou no quadro uma frase a menos, a partir do caderno de um aluno. Os alunos gritavam, indicando que faltava uma frase antes. A professora, aborrecida, perguntou: “Tem essa frase aí? Não tem?”, os alunos responderam que sim, e ela prosseguiu: “Então, pronto, é ela que eu vou corrigir agora”. Mas, logo em seguida, brincou: “A ordem dos tratores não altera o viaduto”. Os alunos riram, um aluno repetiu a frase e riu também. (DC – *Registro de Aula* – 21/07/10).

A turma, muitas vezes, ficava mais comportada quando era o momento de cópia exaustiva de atividades ou explicações que estavam no quadro, como pode ser visto em: “[...] os alunos foram copiando com grande silêncio” (DC – *Registro de Aula* – 04/08/10), “Assim como copiaram a explicação do conteúdo que estava exposto no quadro, atentos, os alunos copiaram as questões” (DC – *Registro de Aula* – 01/09/10) e “[...] enquanto os alunos copiavam em silêncio” (DC – *Registro de Aula* – 10/11/10) – apesar de muitas vezes eles se queixarem com frases como “‘Tá’ bom, professora”, “Até hoje ela copia”, “Minha mão ‘tá’ doendo” (DC – *Registro de Aula* – 01/09/10) –, o que poderia impulsionar que a professora optasse por essa prática.

A professora, diante das dificuldades e “medos de arriscar” dos alunos também os incentivava, como em: “Diga aí”, “Muito bem!” (DC – *Registro de Aula* – 21/07/10), “Isso!

Fale alto que é isso mesmo” (DC – *Registro de Aula* – 24/08/10), após uma aluna, em uma atividade, mencionar “Eu tenho medo de errar, pró”, ela dizer “Tenha medo não” (DC – *Registro de Aula* – 26/10/10) etc.

É importante mencionar também o fato de a professora ser uma pessoa jovial, que, mesmo diante das inquietações dos alunos, buscava sempre fazer com que eles tivessem uma aula prazerosa.

Assim, as práticas criticadas nesse trabalho apontam não para uma docente que tem a consciência das atitudes consideradas inadequadas ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, mas que está envolvida em uma série de fatores que lhe “empurra” para essa direção. O que se faz emergencial, entretanto, é o que afirma Paulo Freire em frase retirada do *blog* da Escola Classe 4 do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desse trabalho, é hora de olhar para trás com o intuito de rever o que foi realizado, o objetivo almejado, bem como as questões que serviram para nortear a investigação, para seguir em frente com as reflexões que se fazem necessárias.

Há dois anos (v. MOURA, 2009), concluía uma investigação relacionada à formação sociolinguística de professores de Língua Portuguesa em fase de conclusão de curso, trabalho que ainda ecoa nesse e nos que virão, pois a preocupação e o interesse continuam sendo os mesmos: uma escola que ouça a voz dos alunos e que os empodere para a vida que os espera com os mais diversos desafios, sob todos os aspectos. A pesquisa de 2009 teve como sujeitos estudantes concluintes do semestre 2008.2 do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, sendo apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso ao Bacharelado em Letras Vernáculas do Instituto de Letras da referida universidade.

A investigação aqui desenvolvida, por querer se referir mais diretamente à escola, teria, então, ela como o seu cenário de pesquisa, pois, conforme é exposto em DC: “Entendo que não podemos falar sobre a escola, pesquisar sobre a escola, estando fora dela, alheios ao que ocorre dentro dela!” (DC – *As escolhas iniciais*).

Antes de se chegar a essa etapa de “lançar olhar” para a sala de aula que serviu de cenário a essa pesquisa, inicialmente, nesse trabalho, foram tecidas algumas reflexões acerca da LA, do ensino/aprendizagem de língua(s) e da formação docente, a partir da literatura de referência.

A segunda seção primária desse trabalho, primeira seção de revisão da literatura de referência, iniciou com considerações acerca da LA – área de investigação na qual esse trabalho está inserido –, que apresenta contemporaneamente a preocupação com o desenvolvimento de pesquisas que abarquem os grupos marginalizados, no sentido de não invisibilizar as desigualdades nas quais o mundo está ancorado e de também se contribuir de alguma forma com esses sujeitos que tiveram uma história de apagamento social. Seguindo a essas considerações, a seção adentra, mais especificamente, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, apontando e discutindo, com base em pesquisadores diversos, a atual situação do ensino dessa língua e o que se propõe para esse ensino. Nesse momento, é discutida a diversidade linguística inerente à língua portuguesa, relacionando-a ao ensino, o foco desse trabalho. Sobre essa relação, defende-se o trabalho sistemático de não apagamento dos usos linguísticos vernáculos, o que não tem acontecido eficazmente na prática cotidiana de muitas

salas de aula, conforme pode ser visto a partir dos autores que são trazidos à seção. Assim, entendendo o importante papel do professor nesse processo, aponta-se, em seguida, para a formação autônoma, reflexiva e crítica deste, de modo que, tomando as palavras de Paulo Freire, não se resume a depositar ideias em seus alunos, de maneira a propiciar uma prática que seja responsável para que esses alunos se assumam, bem como pela sua formação como sujeitos também críticos e autônomos.

A terceira seção primária do trabalho, segunda seção de revisão da literatura de referência, discute a formação do professor e o ensino/aprendizagem de língua no que diz respeito aos métodos e abordagens de ensino, pondo em evidência a AI, perspectiva de ensino/aprendizagem de língua que coloca a cultura no centro da discussão, visto se tratar do principal componente constitutivo da língua e que também é revelada por seu intermédio. Essa abordagem de ensinar traz orientações para o planejamento pedagógico, para o desenvolvimento de materiais didáticos, para a avaliação do processo educativo, bem como para a condução das experiências de uso da língua em sala de aula, sendo de extrema importância para esse trabalho, pois se volta para ações práticas a serem desenvolvidas. O pano de fundo dessa abordagem é a adoção de uma postura culturalmente sensível por parte do professor de língua, assim como de professores de outras disciplinas, atentando para os significados socioculturais presentes na língua e para a necessidade de se formar indivíduos capazes de utilizar todos os recursos que essa língua oferece para que se insiram no mundo com a sua cultura, aprendendo sobre outras (línguas-) culturas, sem, no entanto, deixarem de ser eles mesmos.

Após as explanações sobre a AI e as referentes ao ensino/aprendizagem de língua materna, o trabalho segue à descrição e análise da pesquisa de campo, para chegar aos encaminhamentos e considerações finais, aqui dispostos.

O objetivo geral desse trabalho, cuja pesquisa empírica foi realizada em uma sala de aula de PLM, foi analisar como ocorrem as relações entre a língua-cultura dos aprendizes e a norma linguística institucionalizada pela escola. Para a consecução desse objetivo e dos que, especificamente, a ele se atrelavam, as perguntas estabelecidas foram:

- a) que competências têm sido contempladas pela professora da turma pesquisada no processo de ensino/aprendizagem de Português?
- b) qual tem sido o posicionamento da professora da turma pesquisada em relação à língua-cultura dos seus alunos-aprendizes em direção ao ensino/aprendizagem da norma linguística institucionalizada pela escola?
- c) qual a percepção dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem de sua LM?

d) de que modo a perspectiva intercultural pode contribuir para um processo de ensino/aprendizagem de LM culturalmente sensível e produtivo, no qual as normas linguísticas trazidas pelos alunos possam dialogar com a norma a ser ensinada pela escola?

Em relação à primeira pergunta, **“Que competências têm sido contempladas pela professora da turma pesquisada no ensino/aprendizagem de Português?”**, pôde ser percebido, durante a fase de pesquisa de campo, que a professora da turma pesquisada centrava as suas aulas no ensino tradicional de gramática, com ênfase nas nomenclaturas e classificações gramaticais e nos conteúdos de natureza coercitiva, que eram verificados a partir de atividades de classificação gramatical, atividades de completar lacunas, de transformar orações em outras e outras tarefas correlatas. Isso se dava, como foi mencionado na análise dos dados, mesmo a professora tendo respondido a uma pergunta do questionário que, para ela, a atividade pedagógica de ensino de Português deveria capacitar os alunos para atividades de leitura e interpretação, seguidas pelo desenvolvimento da escrita.

Nesse sentido, mesmo não tendo sido levantada nenhuma hipótese, *a priori*, é constatado que as salas de aula de Língua Portuguesa, em sua maioria, continuam a desenvolver o projeto de ensino mecanicista que era a única opção ao dispor dos professores em outras épocas. Isso se dando conscientemente ou não por parte desses professores, devendo-se a fatores como a formação a que foram submetidos ou a “facilidade” de continuarem operando com essas práticas em sala de aula.

Como resultado desse ensino, puderam ser vistas as produções textuais dos alunos ainda em fase de estruturação, e isso com eles já a caminho do Ensino Médio. Fica a pergunta de que por que esse ensino já não deu conta dessas carências, já que esses alunos veem as classificações gramaticais, as normas etc. desde a primeira série primária (agora segundo ano do Ensino Fundamental). A resposta já foi apresentada nesse trabalho: porque o ensino excessivo, quando não exclusivo, da gramática não será responsável por desenvolver nos alunos a sua competência escritora, da mesma forma que não desenvolverá a competência leitora desses, habilidades que são essenciais para a sua formação discente.

No que diz respeito à segunda pergunta de pesquisa, **“Qual tem sido o posicionamento da professora da turma pesquisada em relação à língua-cultura dos seus alunos-aprendizes em direção ao ensino/aprendizagem da norma linguística institucionalizada pela escola?”**, de maneira geral, pôde ser analisado que a professora apresentou um posicionamento não muito positivo em relação às normas vernáculas utilizadas pelos alunos em sala de aula, pois, na maioria dos casos em que se deparou com situações nas quais os alunos utilizavam as variedades linguísticas populares, a sua atitude foi de expressar

um não entendimento, para que o aluno reformulasse, muitas vezes constrangido, a sua fala; quando não, corrigia o aluno em voz alta perante toda a turma, também o deixando mais retraído em relação a essa postura, situações que foram expostas na análise dos dados.

Esses posicionamentos revelam uma não flexibilidade à língua-cultura dos alunos, pois, ao invés de esses usos serem aproveitados ou não estigmatizados na prática docente, eles eram, além de postos à margem, motivo de constrangimento de alunos perante os colegas, sendo que alguns que, em decorrência de outros fatores, não utilizavam variantes tão estigmatizadas estavam expostos à postura tomada pela professora, que, ao “legitimar” o uso “Nós vai”, em outra situação, é desacreditada pela própria turma, ouvindo risos de alunos e frases discriminativas.

Assim, o seu discurso em sala de aula para tratar da diversidade linguística (cf. APÊNDICE E) foi alvo de palmas e descrenças, porque o seu próprio posicionamento com os alunos fazia com que perpetuasse a cultura do “certo” e “errado”, o que ficou claro em sua afirmação de que os alunos tinham acesso à educação, não podendo fazer uso de variedades populares da língua portuguesa. Assim, sendo a professora figura-chave na construção de um discurso intercultural em sala de aula, mediante tais posicionamentos, o diálogo não poderia se dar.

Dessa forma, vale ser mencionado que a adoção de uma postura interculturalmente sensível é algo vital, não é uma posição para ser defendida em sala de aula e ser esquecida fora dela, por isso as descrenças dos alunos, pois as atitudes tidas em sala de aula revelaram as defesas da professora em sua vida cotidiana, i.e., se para ela, em suas palavras, a língua é um instrumento que tende a se *aperfeiçoar* e se os familiares dos seus alunos têm *sérias carências intelectuais*, a sua atitude em sala para lidar com a diversidade linguística foi um reflexo dessas concepções e crenças, já bastante arraigadas na sociedade. Isso, entretanto, não quer dizer que a professora persista sempre adotando essas mesmas crenças, concepções e posicionamentos. Basta que ela perceba, de fato, o quão marginalizados os alunos já são e perceba a importância do seu trabalho, o papel político central que possui no que se refere a combater atitudes homogeneizantes e preconceituosas em sua sala de aula, o que se repercutirá fora do ambiente escolar. Nessa direção, está a consideração de que:

Muitos de nossos alunos estão sem rumo, sem projeto de vida, sem capacidade de sonhar, sem esperança de que novas realidades possam ser construídas. Em que outro contexto, senão este, faz-se, mais do que nunca, necessário o educador? E para fazer o quê? Contribuir para construir o

sentido de muitas vidas. Tarefa difícil. Tarefa imprescindível. (ANTUNES, 2008, p. 11).

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, **“Qual a percepção dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem de sua LM?”**, pode ser percebido que uma parte deles encontra-se satisfeita com o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, que são os alunos que obtêm um bom desempenho escolar, que atribuem às notas na disciplina. Ainda assim, em relação a esse grupo, é percebido não apresentar uma competência linguístico-comunicativa das mais satisfatórias, mesmo porque as notas elevadas que os alunos possuem são referentes a atividades que não dão conta, por si só, de desenvolver competências de leitura e escrita nestes. Outra parcela dos alunos – sendo maioria ou não, pois o acesso ao ensino tem que ser para todos – apresenta dificuldades em relação à disciplina, percebe-a como algo difícil e, o pior, apresenta baixa autoestima em decorrência disso, mencionando que não raciocina, que não sabe português, atribuindo o seu insucesso escolar única e exclusivamente a si mesmos. Por essa razão, dentre tantas outras, muitos alunos se afastam da escola, sendo, em seguida, encontrados em situações alarmantes pelas ruas, conforme uma aluna menciona que uma aula modificada (divertida, criativa) poderia tirar muitos jovens das ruas, dos caminhos das drogas e dos roubos. O contrário disso é, pois, verdadeiro: se os alunos têm as suas histórias invalidadas em sala de aula e o seu acesso ao conhecimento severamente dificultado, a saída que encontram são as práticas acima mencionadas, principalmente se já pertencem a um contexto socioeconômico marcado por tais situações, como disposto ao se descrever a localização do cenário da pesquisa. Isso é discutido por Bortoni-Ricardo (2004, p. 42), que aponta que “O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, como vimos no texto de Carmo Bernardes, ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno”.

A quarta e última pergunta de pesquisa levantada, **“De que modo a perspectiva intercultural pode contribuir para um processo de ensino/aprendizagem de LM culturalmente sensível e produtivo, no qual as normas linguísticas trazidas pelos alunos possam dialogar com a norma a ser ensinada pela escola?”**, aponta para a defesa central da pesquisa, a de que um ensino/aprendizagem culturalmente sensível à língua-cultura dos alunos de contextos socioeconomicamente desfavorecidos pode assegurar a eles uma aprendizagem significativa, não os afastando da escola e lhes propiciando as ferramentas necessárias para que, dentro dela, se desenvolvam e aprimorem as suas habilidades de uso da

língua para a vida não só escolar, mas, principalmente, para agir socialmente por meio da linguagem fora do ambiente de ensino.

A quarta seção primária deste trabalho foi iniciada com uma epígrafe que apresenta a preocupação de diversos linguistas aplicados e pesquisadores, a de que as pesquisas que produzem extrapolem os limites da universidade, produzindo sentido, sendo útil fora dela. Sendo assim, a seguir, serão apontados quatro meios para a mudança de enfoque docente no que diz respeito à passagem de aulas centradas em aspectos formais da língua a aulas responsáveis pela formação de alunos atuantes, críticos e linguisticamente competentes.

O primeiro meio são as atividades de autoformação, nas quais os professores individualmente seriam os responsáveis pela sua formação contínua, a partir da avaliação e crítica de sua prática, tomando como base os rendimentos dos seus alunos, a partir de uma prática direcionada à dimensão interacional da língua, visto que as demandas socioeducacionais contemporâneas apontam para professores em processo de formação contínua, no intuito de serem agentes responsáveis por abordagens de ensinar cada vez mais transformadoras. Assim, os professores teriam o compromisso consigo mesmos de dar um sentido às suas aulas, compartilhando-as com os colegas – que também assumiriam essa atitude autoformativa para as suas práticas –, juntando-se a eles em grupos de estudo para que discutam textos que tratem das temáticas concernentes ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, não ficando, desse modo, alheios às discussões que lhes são de interesse. De acordo com Gadotti (2008, p. 42), “Deve-se realçar a importância da *troca de experiências entre pares*, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho [...]”.

O segundo meio está relacionado à utilização do LD, que deixa de ser a figura central das aulas, que passa a ser o próprio aluno e o processo de interação como um todo. A partir dessa perspectiva, os professores lançarão, por intermédio de sua autoformação, um olhar crítico ao que é exposto nesse material, modificando o que for apresentar aos seus alunos, de modo a tomar os conhecimentos nele disponíveis como flexíveis, passíveis de mudança, propondo atividades a partir desse livro, como, por exemplo: estimular o diálogo em sala de aula a partir da discussão de letras de músicas e de outros gêneros textuais constantes no livro, de modo a levar os alunos a estabelecer relações interculturais positivas com os seus colegas a partir das diferentes percepções que tenham a respeito do assunto; ler e discutir textos no LD que afetem diretamente a identidade cultural desses alunos, convidando-os a uma interpretação de suas próprias realidades; elaborar atividades de expressão escrita que tenham funcionalidade para os alunos a partir de textos ou temáticas presentes no LD, desenvolvendo a competência escritora desses sujeitos; realizar a análise linguística de textos, após a sua

leitura, discussão e interpretação, atentando para os significados culturais neles presentes, tudo isso buscando fugir de atitudes excessivamente formais e prescritivas, que têm se revelado muito mais falaciosas que produtivas. Assim, a partir da utilização de diversos gêneros textuais presentes no LD, o professor poderia discutir com os alunos a heterogeneidade constitutiva de cada um deles, as funções diferenciadas que desempenham, bem como o grau de formalidade linguística inerente a cada um.

Além desse meio, tem-se a possibilidade de o professor trabalhar em sala de aula com outros materiais que se revelem significativos à prática docente, como, por exemplo, a TV *Pendrive*, que está à disposição em muitas salas de aula, de modo a torná-la veículo de transmissão de tantos outros gêneros textuais que sejam importantes para a formação discente e para o trabalho docente em sala de aula.

Um exemplo a ser pensado nesse sentido pode ser a exibição de um filme que culminará na discussão de aspectos linguísticos, culturais e sociais nele apresentados, o filme *Tapete Vermelho*, dirigido por Luiz Alberto Pereira, um filme nacional que apresenta a relação e o choque linguístico-cultural de uma família que se desloca da zona rural à zona urbana, a partir da promessa de um pai, interpretado pelo ator Matheus Nachtergaele, de que quando seu filho completasse nove anos de idade seria levado ao cinema na capital para assistir a um filme de Mazzaropi. A partir daí, a discussão sobre a diversidade linguística seria pautada em algo que os alunos acabaram de presenciar, podendo eles ser lembrados e convidados a falar de familiares provenientes da zona rural, de seus modos de falar e interagir com eles, do vocabulário e sotaques inerentes à zona rural, que são válidos e que, muitas vezes, são alvos de discriminação, da mesma forma que um morador da capital é discriminado em localidades rurais ao não entender usos linguísticos próprios desse lugar ou ao fazerem usos “rebuscados” da língua ao interagirem com os moradores desses meios. Aí, entrariam os saberes docentes acerca da teoria Sociolinguística, como os dispostos em Bortoni-Ricardo (2004), em sua discussão sobre o contínuo linguístico rural-urbano, sobre o relativismo cultural, dentre inúmeros outros, que poderiam ser estudados pelo professor. Essa discussão poderia ser estendida às variações sociais, sendo os alunos levados a perceber a diversidade linguística presente na língua portuguesa a partir das regras gramaticais de suas próprias normas linguísticas em relação a outras.

O quarto e último meio de adoção de mudanças na prática docente de Língua Portuguesa diz respeito à relação a ser estabelecida com os pesquisadores, no sentido de poderem dialogar com esses em suas atividades de pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa de modo a também se beneficiarem dos resultados dessas investigações,

em tarefas de investigações colaborativas, a partir de suas inquietações docentes e de suas perspectivas de mudança, além de se ter o fato de o professor poder atuar como pesquisador de sua própria prática.

É sabido, de fato, que a adoção de uma perspectiva de ensino/aprendizagem intercultural apresenta desafios de naturezas diversas. Entretanto, essa perspectiva de ensino/aprendizagem é de extrema importância, pois nega um ensino excessivamente formal da língua, redimensionando esse ensino para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade de textos autênticos, que apresentam uma história, que provêm de uma determinada cultura, sendo, então, uma perspectiva dialógica e não uma perspectiva de confronto, que nega o aluno como produtor de textos ou que o limita ao contato com frases descontextualizadas e normativamente perfeitas. Tomando as palavras de Mendes (2007, p. 119), nos dias de hoje, faz-se mais que necessário “[...] adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo”.

Nesse sentido, cabe ao professor não abrir mão dessa tarefa, pois, como sinaliza Antunes (2008, p. 11):

Se há a desvalorização, as dificuldades, há também a revolução silenciosa que somos capazes de promover na consciência e nas atitudes daqueles que educamos. A despeito da desvalorização social que esta profissão vem sofrendo e de todas as dificuldades, a nós, educadores, não cabe a desistência ou a indiferença. Elas só nos levarão, cada vez mais, para mais longe de nossos sonhos e daquilo que nos constitui educadores.

Pode ser que essas considerações sejam apontadas como “muito cômodas para quem estava de fora do processo educativo analisado nesse trabalho”, entretanto, conforme aponta Apple (1989, p. 192), “À medida que nos tornemos menos reducionistas e menos mecanicistas, mudanças importantes [...], de fato, ocorrerão”.

Assim, torna-se relevante enfatizar mais uma vez a formação continuada do professor, que para Gadotti (2008, p. 41), “[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...]”, devendo ser examinados “[...] preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão etc.)”.

O autor continua orientando que “Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência sua profissão” (GADOTTI, 2008, p. 43). Nesse sentido, para o professor de língua, isso se revela ainda mais

essencial, pois, como afirma e defende Pennycook (1998, p. 24), linguagem e educação é uma confluência de dois aspectos mais essencialmente políticos da vida.

Em relação ao trabalho que aqui chega a suas linhas finais, pretende-se que ele possa extrapolar o ambiente universitário, atingindo a realidade das salas de aula da qual uma é retratada, sendo tomado como objeto de reflexão, e mesmo de crítica, pelos profissionais que atuam na Educação Básica, por ele ser um trabalho que, mais do que ser sobre eles, é sobre o desejo de uma educação que, como defende Gadotti (2008), aponte para outros mundos possíveis (fala-se aqui em possível, não em ideal). Para ele, “[...] a educação para outros mundos possíveis respeita e valoriza a diversidade, convive com a diferença, promovendo a intertransculturalidade” (GADOTTI, 2008, p. 97). Então, que a escola trave a luta em direção a esse objetivo, em direção à construção de um diálogo intercultural em suas salas de aula, em seus corredores. Essa é a meta desse trabalho, que aqui se conclui ao mesmo tempo em que se quer nunca acabado.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, p. 21-47.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crises, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.B.M. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.
- _____. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.
- _____. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a, p. 25-32.
- _____. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008b, p. 97-108.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. *Formar professores de língua*. (Apresentação em *Power Point*). Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/images/.../professores/.../GraficoABORDAGEM.ppt>>. Acesso em: fev. 2011.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-53.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Ângela. Prefácio – A beleza existe em todo lugar. In: GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 9-15.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (Org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.

_____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 46. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENEDETTI, Ana Mariza. Variação lingüística e gerenciamento do erro: repensando a prática docente. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 125-134.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: dez. 2010.

BLOG DA ESCOLA CLASSE 4. Disponível em: <<http://portfolioescolaclasse4.blogspot.com>>. Acesso em: dez 2010.

BOHN, Hilário I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 11-23.

BORGES NETO, José. *Ensaio de Filosofia da Lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONE, Márcia Elizabeth. Comunicação interdialeto. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 123-142.

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

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

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais da escolarização. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 51-67.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (Org.).

Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CAMACHO, Roberto H. A variação lingüística. In: COUTO, Hildo Honório do (Org.). *A redação como libertação*. 2. ed. Brasília: UnB, 1999, p. 41-51.

CARDOSO, Suzana Alice. Diversidade e ensino do português (reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna no 1º grau). In: *ESTUDOS: lingüísticos e literários*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, n. 14, p. 127-140, dez. 1992.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 181-198.

CAVALCANTI, Marilda C. *Lingüística Aplicada: perspectivas brasileiras*. Trad. José Neyardo Alves de Araújo e Andréa de Azevedo Rajo Cal. *AILA Review*, 2004.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

_____. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 115-126.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.cplp.org>>. Acesso em: dez. 2010.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber A. da (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 133-147.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Apresentação. In: _____. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 19-22.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? In: _____. *Explorações*. Ensaios de Sociologia Interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 121-128.

_____. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DA SILVA, Simone Bueno Borges. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 95-113.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes – A prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 65-72.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. Introdução – A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIONISIO, Angela Paiva. Variedades lingüísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 75-88.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.

ÉBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Salvador: MEC/INEP-Bahia, 1969.

ELGIN, Suzette Haden. Lingüística aplicada. In: _____. *Que é lingüística?* Trad. Alzira Soares da Rocha, Helena Maria Camacho e Junéia Mallas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 132-145.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlín C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós, 1986, p. 195-301.

_____. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

ESCOLA PARQUE – SALVADOR. Disponível em:
<<http://www.escolaparquesalvador.com.br/v3/>>. Acesso em: jul. 2010.

EVENSEN, L. S. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 73-88.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA. Disponível em:
<<http://www.faced.ufba.br/anisio.htm>>. Acesso em: dez. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: CORREIA, Djane Antonucci (Org.). *A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-50.

FÉLIX, Ademilde. A tolerância como elemento essencial para o professor atuar na escola inclusiva. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 19-26.

FERREIRA, Itacira A. O lingüístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 175-184.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURTADO, J.P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 11, n. 22, p. 239-255, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/05.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (Org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 163-243.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 39-46.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa. Tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRIGOLETO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETO, Marisa (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 15-26.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: dez. 2010.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. Trad. Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 47-70.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. _____. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.13-35.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura - Um conceito Antropológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

LEFFA, Wilson. J. A Lingüística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCCHESI, Dante. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado: tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In: Große, Sybille & Zimmermann, Klaus (Ed.). *“Substandard” e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am main: TFM, 1998, p. 73-100.

_____. Por um ensino democrático e pluralista. *A TARDE*, Salvador, 04 jun. 2011. Caderno 2, p. 3.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 101-119.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a, p. 48-61.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b, p. 21-34.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de Português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto; Salvador, BA: EDUFBA, 1995.

_____. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: _____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a, p. 79-92.

_____. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

_____. Uma compreensão histórica do português brasileiro: velhos problemas repensados. In: MOTA, Jacyra; CARDOSO, Suzana Alice; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Org.). *Quinhentos anos da História Lingüística do Brasil*. 1. ed. Salvador: Secretaria da Cultura e do Turismo do Estado da Bahia, v. 1, 2006, p. 219-250.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese de Doutorado (Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 119-140.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a, p. 57-77.

_____. Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e de escrita. In: *SIGNUM Estudos da Linguagem*. Londrina, n. 11/1, p. 167-180, jul. 2008b. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3089>>. Acesso em: dez. 2010.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 53-77.

_____. O português como língua de mediação intercultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: _____. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 139-158.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *La interculturalidad en la educación*. Lima-Peru: Gobierno de Perú/Dirección de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a, p. 101-114.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b, p. 303-330.

_____. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 85-107.

_____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 13-44.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da Lingüística Aplicada no Brasil. In: SILVA, Kleber. A. da; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 33-52.

MOURA, Waleska Oliveira. *Entre teoria e prática: uma análise da formação sociolinguística de professores de Língua Portuguesa*. 83 f. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Vernáculas) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PARAQUETT, Márcia. Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental. In: *Caligrama*. Belo Horizonte: UFMG, v. 3, p.117-127, nov. 1998.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise Bertóli Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Sofrendo a gramática*. Ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/anisio-teixeira-428158.shtml>>. Acesso em: dez. 2010.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola. Eis a questão. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 4, n. 1, p. 141-157, 2001.

RODRIGUES, Débora Marques; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. Práticas interativas: caminhos para a constituição da docência. In: SOBREIRA, Henrique Garcia (Org.). *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010, p. 99-115.

RODRIGUES, R. M. *Pesquisa acadêmica – Como facilitar o processo de preparação de suas etapas*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

ROJO, Roxane. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua – currículo – leitura – escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 89-98.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SILVA, M. R. V. da. A abordagem de gêneros textuais no ensino fundamental: concepções teóricas e prática pedagógica. In: MENDES, Edleise; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2009, p. 539-545.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, M. I.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-83.

STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Ivo (Org.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, p. 17-31.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não bem”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-111.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber A. da (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 225-233.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. Construindo identidades em sala de aula de línguas. In: MENDES, Edleise; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2009, p. 725-734.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora

Título do estudo: Ensino/aprendizagem de português como língua materna: a construção do diálogo intercultural em sala de aula.

Pesquisadora responsável: Waleska Oliveira Moura (Estudante – Mestrado em Língua e Cultura).

Instituição / Departamento: Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras.

Endereço da pesquisadora responsável: (A informação estava disponível para os sujeitos da pesquisa).

Telefone da pesquisadora responsável para contato: (A informação estava disponível para os sujeitos da pesquisa).

Local da coleta de dados: Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Classe I

Prezada Senhora:

- Você está sendo convidada a participar da pesquisa de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar dessa pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar como ocorrem, em sala de aula de Português como língua materna, as relações entre a língua-cultura dos aprendizes e a norma linguística institucionalizada pela escola.

Procedimentos: A pesquisa será constituída de observação e da gravação em áudio de aulas, acompanhadas por anotações em caderno de registro, por parte da pesquisadora. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário e na realização de uma entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e também apontará encaminhamentos aos sujeitos da pesquisa acerca da adoção de uma abordagem de ensino/aprendizagem que seja culturalmente sensível ao conhecimento linguístico dos alunos.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente, exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, de _____ de _____.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Ciência da pesquisadora responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Salvador, de _____ de _____.
Assinatura da responsável pelo projeto

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos

Título do estudo: Ensino/aprendizagem de português como língua materna: a construção do diálogo intercultural em sala de aula.

Pesquisadora responsável: Waleska Oliveira Moura (Estudante – Mestrado em Língua e Cultura).

Instituição / Departamento: Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras.

Endereço da pesquisadora responsável: (A informação estava disponível para os sujeitos da pesquisa).

Telefone da pesquisadora responsável para contato: (A informação estava disponível para os sujeitos da pesquisa).

Local da coleta de dados: Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Classe I

Prezado (a) Responsável pelo (a) aluno (a):

- O (a) aluno (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar dessa pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de se decidir a participar;
- O (a) aluno (a) tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar como ocorrem, em sala de aula de Português como língua materna, as relações entre a língua-cultura dos aprendizes e a norma linguística institucionalizada pela escola.

Procedimentos: A pesquisa será constituída de observação e da gravação em áudio de aulas, acompanhadas por anotações em caderno de registro, por parte da pesquisadora. A participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e também apontará encaminhamentos aos sujeitos da pesquisa acerca da adoção de uma abordagem de ensino/aprendizagem que seja culturalmente sensível ao conhecimento linguístico dos alunos.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o (a) aluno (a).

Sigilo: As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante:

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente, exposto, eu _____, estou de acordo com a realização desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, de de .

Assinatura do (a) responsável pelo sujeito de pesquisa

Representante legal (para casos de menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

Ciência da pesquisadora responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Salvador, de de .
Assinatura da responsável pelo projeto

APÊNDICE C – Questionário da Professora (Preenchido)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 ESTUDANTE: Waleska Oliveira Moura (Mestrado Acadêmico)
 ORIENTADORA: Profª. Drª. Edleise Mendes Oliveira Santos
 IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA: P

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Cara professora,

Peço a sua colaboração para responder a este questionário, que tem por objetivo coletar informações que possam subsidiar a pesquisa intitulada *Ensino/aprendizagem de português como língua materna: a construção do diálogo intercultural em sala de aula*. Asseguro que o seu nome não será divulgado. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Qual a sua faixa etária?

() 20-39 anos (x) 40-59 anos () Acima de 60 anos

Responda as questões abaixo:

1. Qual a sua formação? Tem curso superior? Qual?

Letras Românicas e Literaturas
de Língua Portuguesa.

2. Quanto tempo tem de ensino? Em que escolas ensina? Em quais períodos?

Tenho 26 anos de ensino. Ensino
no na Rede Pública, pela ma-
nhã; na Faculdade Santa Cec,
a noite; e na Academia da Polí-
cia Civil, em cursos de formação.

3. O que motivou a sua escolha de ser professora?

Sempre tive muita curiosidade acerca da linguagem, por isso realizei muitas leituras desde muito pequena e essas boas leituras foram decisivas para definir minha vocação.

4. O que mais gosta na sua profissão? E o que não gosta?

Gosto da oportunidade de estar em contato com pessoas, aprendendo também com elas, e mais ainda de estar contribuindo de forma decisiva para sua formação.

Não me agradam as inúmeras limitações impostas pelo sistema, a falta de recursos, enfim, a forma como a educação é tratada por quem mais deveria investir nela.

5. Em sua opinião, a atividade pedagógica de ensino de Português deveria ser pautada no desenvolvimento de quais competências? Por quê?

Deveria pautar-se, principalmente, na capacitação do aluno para atividades de leitura e interpretação, porque depois disso a escrita é apenas uma consequência, e, finalmente, preparar o aluno para o que considero a maior pretensão em termos linguísticos: usar conscientemente a linguagem em qualquer contexto de comunicação.

6. Para você, o que é:

Língua: Instrumento que possibilita a expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e que tende a se aperfeiçoar à medida em que vai sendo utilizado | continua no uso

Cultura: Conhecimentos adquiridos e que se expressam por meio de tradições, eranças, costumes e têm a poder de conferir identidade a um povo.

Diversidade Linguística:

Variedade de falares; fenômeno que diz respeito às inúmeras variações que uma língua sofre de acordo com as condições em que é utilizada. A diversidade permite o funcionamento da língua em todos os contextos de

7. No ensino de Português, quais são, em sua opinião, as principais dificuldades dos alunos?

Como vivem de famílias com sérias carências intelectuais, a aquisição da norma culta para eles demanda mais tempo e mais dedicação, visto assemelhar-se ao aprendizado de uma língua estrangeira, em muitas situações, em cujo dia a dia não têm oportunidade de praticar.

8. O que você faz para auxiliá-los em relação a essas dificuldades?

Procurar, antes de tudo, valorizar o capital linguístico que trazem, sua história de vida, suas "leiturinhas", depois proceder ao desmonta-

Continuação da Questão 6:

Teoricamente é um patrimônio de todos, isto trata-se de uma instituição social. Na boca do falante suas possibilidades de concretização são infinitas, o que faz dela algo vivo e pulsante, que se transforma cotidianamente.

mento de suas principais dificuldades e a partir daí, trabalho com foco na resolução dessas deficiências, contextualizando-as e desmistificando-as, pois dessa forma o ensino da língua faz mais sentido para eles.

9. Quando os seus alunos falam errado, qual o seu procedimento em sala de aula?

Costumo repetir as palavras corretas em várias situações de interação, enfatizando-as o mais naturalmente possível.

10. E quando o erro produzido se processa na escrita, como costuma proceder?

Quando o "erro" ocorre na língua escrita, costumo escrever a palavra correta ao lado, grifando a parte incorreta, além de trabalhar essas dificuldades sistematicamente nas atividades cotidianas.

11. Em sua opinião, como o professor deve atuar para aproximar o aluno da norma linguística exigida pela escola?

Oferecendo-lhes oportunidades de estar em contato com situações de comunicação onde a norma culta seja utilizada, oferecendo pelas explanações do professor, palestras, passando por leituras de textos diversos, visitas a instituições culturais, entre outras situações.

12. Qual tem sido a sua maior dificuldade nas aulas de Português? Explique.

Equalizar a heterogeneidade da turma ^{que possuem} que existem os alunos ^{com} ^{potencial} muito em seus estudos, enquanto outros têm sérias dificuldades de aprendizado, necessitando de um tempo bem maior para assimilarem os conteúdos. Em meio a tudo isso está o professor fazendo a maior "ginástica" para equilibrar a situação, a fim de que as partes não sofram mais os prejuízos.

Escreva um pouco sobre a sua trajetória / história...

Comecei a lecionar aos catorze anos numa cidadezinha de interior, comente de professores, alfabetizando adultos, e não parei mais.

No decorrer de minha vida docente tive a rara oportunidade de ensinar de maternalzinho à faculdade, passando por cursos de formação para vários cargos da Sec. da Seg. Pública, onde ministrei aulas de Português Instrumental desde 1995.

Sou professora da Rede Pública desde 1990 e há oito anos leciono Português Empresarial e Língua Portuguesa e Interpretação de textos na Faculdade Santa Cecília, nos cursos de Administração de Empresas e Publicidade.

APÊNDICE D – Questionário dos Alunos (Preenchido para Ilustração)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 ESTUDANTE: Waleska Oliveira Moura (Mestrado Acadêmico)
 ORIENTADORA: Pro^{fa}. Dr^a. Edleise Mendes Oliveira Santos
 IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA: A1

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Caro (a) aluno (a),

Peço a sua colaboração para responder a este questionário, que tem por objetivo coletar informações para a pesquisa que desenvolvo sobre o ensino de Língua Portuguesa. Não se preocupe, pois seus dados não serão divulgados. Agradeço muito a sua colaboração.

Indique abaixo:

Seu sexo: () Feminino (X) Masculino

Sua idade: 17

Responda as questões abaixo:

1. Você já repetiu algum ano escolar? Você acha que isso aconteceu por quê?

Sim. Por que eu não gostava de ficar na sala
de aula. Não gostava de ficar na sala de
aula porque estava não estava na
minha cabeça mais agora sim sei que todo
isso tem que estudar.

2. Em sua opinião, Português é: (Marque apenas uma alternativa)

Fácil Difícil De grau de dificuldade médio

Por quê?

Por que na matéria de Português aprendo
muito de difícil e até com o colega que pra
mim é Difícil

3. Em relação à disciplina Português, assinale uma das opções abaixo:

É a que mais gosto.
 É a que menos gosto.
 Gosto.
 Gosto pouco.
 Não gosto.

Por quê?

Por que tem várias coisas que eu não
entendo e por isso eu acho que é Difícil
Gosto pouco

4. O que você mais gosta na disciplina Português? Por quê?

Nada além do gosto de Verbo só

5. O que você menos gosta na disciplina Português? Por quê?

de ler Porque eu sei ler mais a Vergara
Falar na aula

6. Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de Português?

Deveriam ser mais fácil Para Não entender
mas um pouco

7. Em sua opinião, você domina o português? Por quê? Explique.

Eu entendo mais com o meu Filha Kite

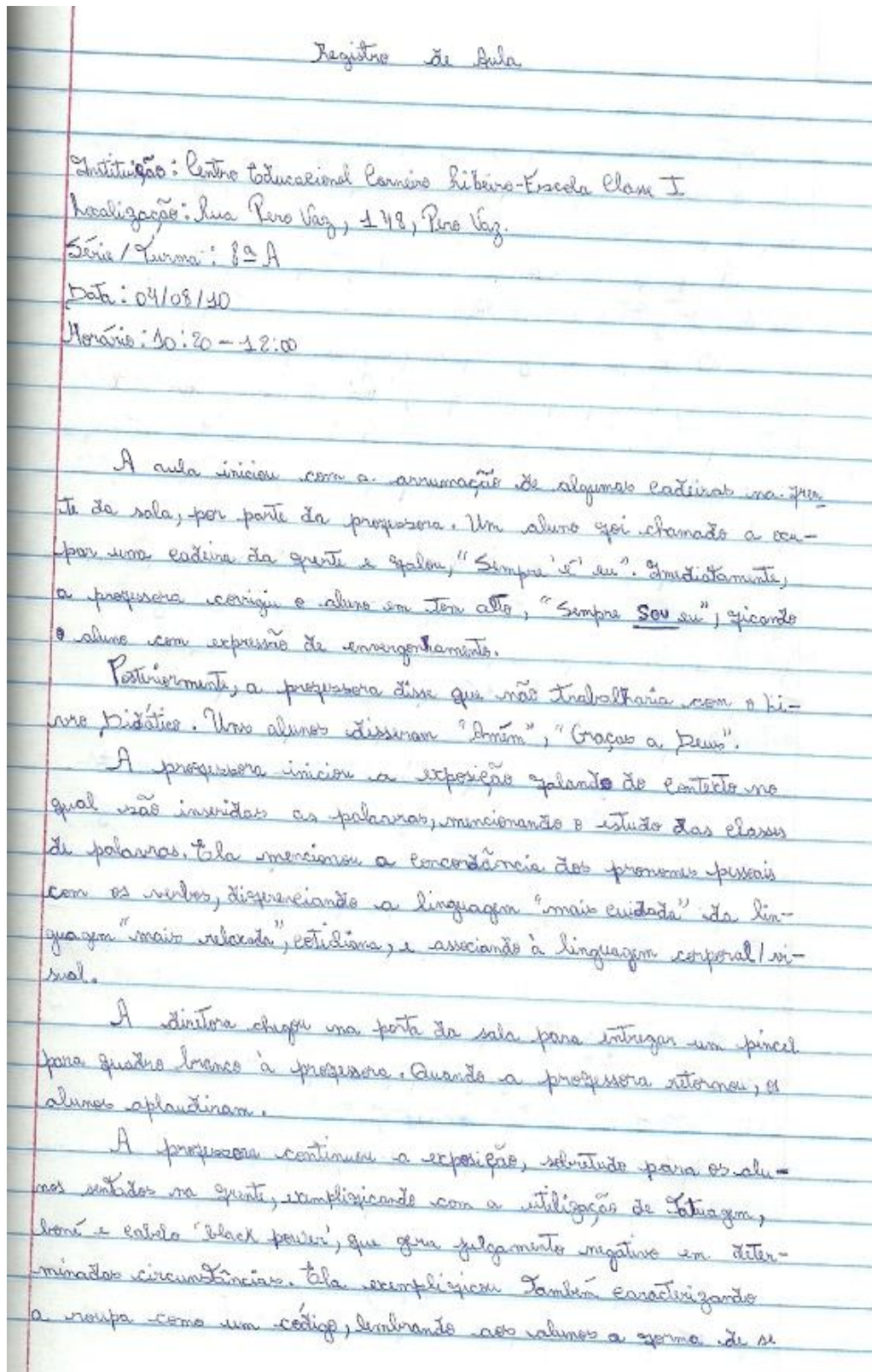
8. Para você, o que são erros de português?

Erros de Português Puro, como é ~~com~~ Betas
Palavras faltando em letras e etc.

9. Em sua opinião, o que o professor deve fazer com os erros de português dos alunos?

Conversar sobre os erros de português dos alunos
Fazer uma atividade com vários textos para
os alunos lerem e etc.

APÊNDICE E – DC (Ilustração de registro de observação de duas aulas geminadas)



vestiu das pessoas mais velhas.

Após essas comparações, a professora retomou as considerações sobre o uso da língua, diferenciando o que seria "gabar errado" daquilo que atende à comunicação.

A professora mencionou a avaliação que é feita a determinação dos lingüísticos e exemplificou com o uso "Nós foi".

O exemplo utilizado pela professora provocou risos em uma aluna, e a professora falou, "Você está rindo, mas é triste. Tô nas provas eu canso de ver isso". A aluna disse "Eu não gosto assim não" e repetiu a frase exemplificada pela professora, "Nós foi".

A professora citou o termo "variante", expondo que a linguagem "da rua" também é importante, e a que é utilizada pelas pessoas simples e que as pessoas devem respeitar a fala do outro, pois esse uso como "Nós foi" comunicam efetivamente.

A professora mencionou o fato de que as diversas modalidades da língua se adequam às circunstâncias, variando. Ela exemplificou com o uso da língua em locais como um juízo, a Academia Brasileira de Letras em contraponto a um campo de futebol, um bar, ressaltando que para aprendermos uma nova modalidade, temos que respeitar os outros. Os alunos aplaudiram.

Em seguida, a professora disse aos alunos que eles não podem usar uma linguagem popular, pois "Nós estamos na escola, nós temos acesso à educação".

Após essas considerações iniciais, a professora iniciou a explicação de verbos, lembrando o uso da palavra em referência à Bíblia.

A professora iniciou a explicação sobre vogais verbais e retomou algo dito por um professor de gramática, "Só duas coisas têm

sujeito: "mulher e verbo", e os alunos riram.

As explicações do assunto são postas no quadro com exemplos e atividades, e os alunos foram copiando com grande silêncio.

Quando o exemplo apresentava o nome de algum aluno, os colegas faziam barulho.

Quando os alunos estavam copiando e, oportunamente, a professora circulava pela sala.

Posteriormente, a professora distribuiu uma atividade impressa sobre as regras verbais e o agente da passiva. Quando a atividade era feita, a professora fez a chamada e também acompanhou os alunos fazendo a atividade.

Com uma questão, era pedido que se passasse as frases da voz ativa para a passiva, e em uma das frases estava "O quadro foi pintado [...]". A professora falou para mim que coloca esse tipo de coisa nas atividades para ser o desempenho e a atenção dos alunos. Apenas uma aluna identificou a contradição na questão, apontando para a professora.

A aula acabou, e os alunos foram embora.

Comentários e observações: O ponto central desta aula está na contradição do discurso a favor dos mais variados usos linguísticos e a exigência para que eles sejam respeitados por parte da professora com a sua posição no início da aula, corrigindo em "hom" Tom um aluno que disse "Sempre 'i' eu", deixando-o insensibilizado. Além disso, tem-se o fato de as discussões iniciais não parecerem "casar" com o restante da aula, a Teoria da variação linguística não encontrou espaço no conteúdo da aula (verbo), nem nas atividades aplicadas.

Merecem atenção as seguintes frases da professora: "mais cuidadosa" e

"mais relaxada" (linguagem), "I...i" nas frases em curso de ver

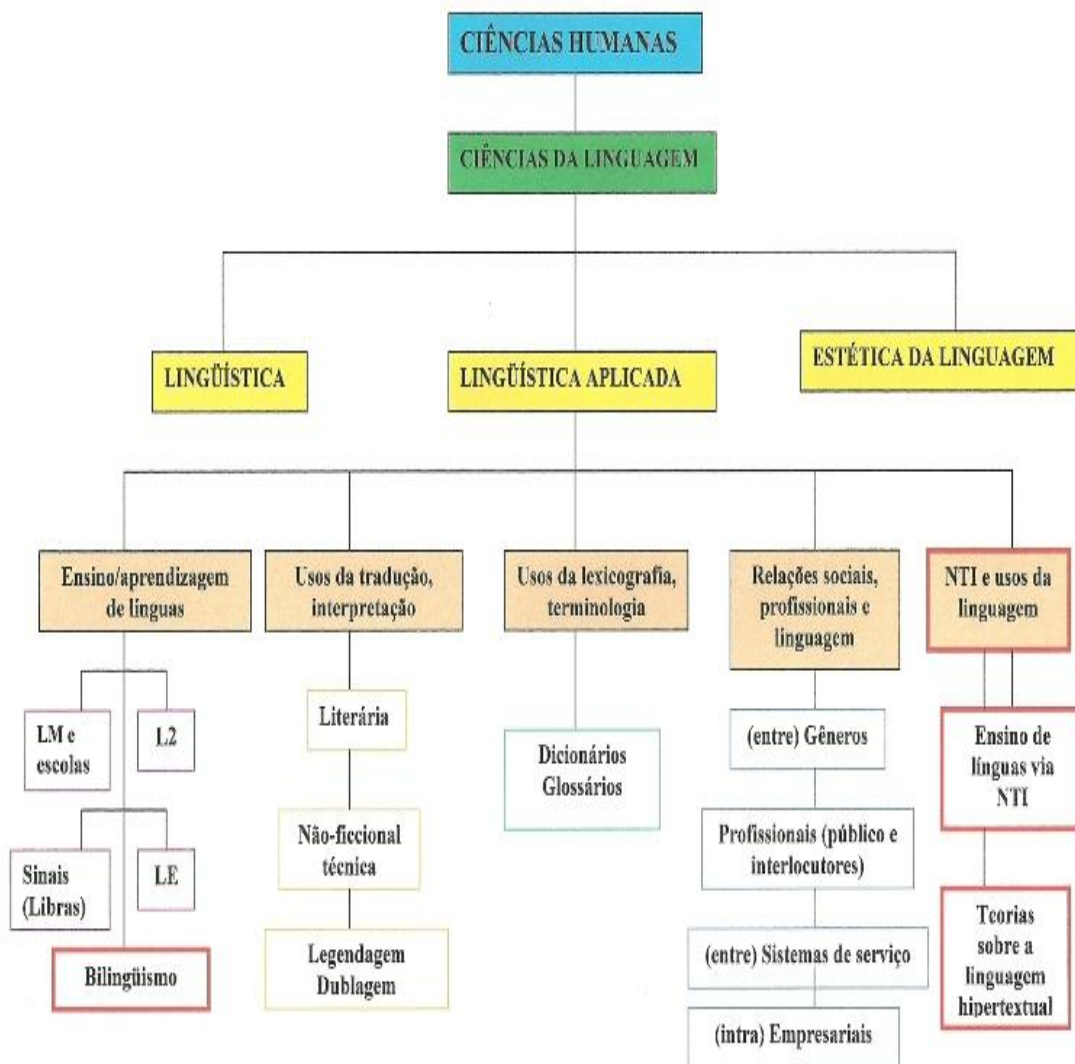
isso", "Nós estamos na escola. Nós temos acesso à educação", além da dicotomia "juri, Academia Brasileira de Letras" x "campo de futebol, bar".

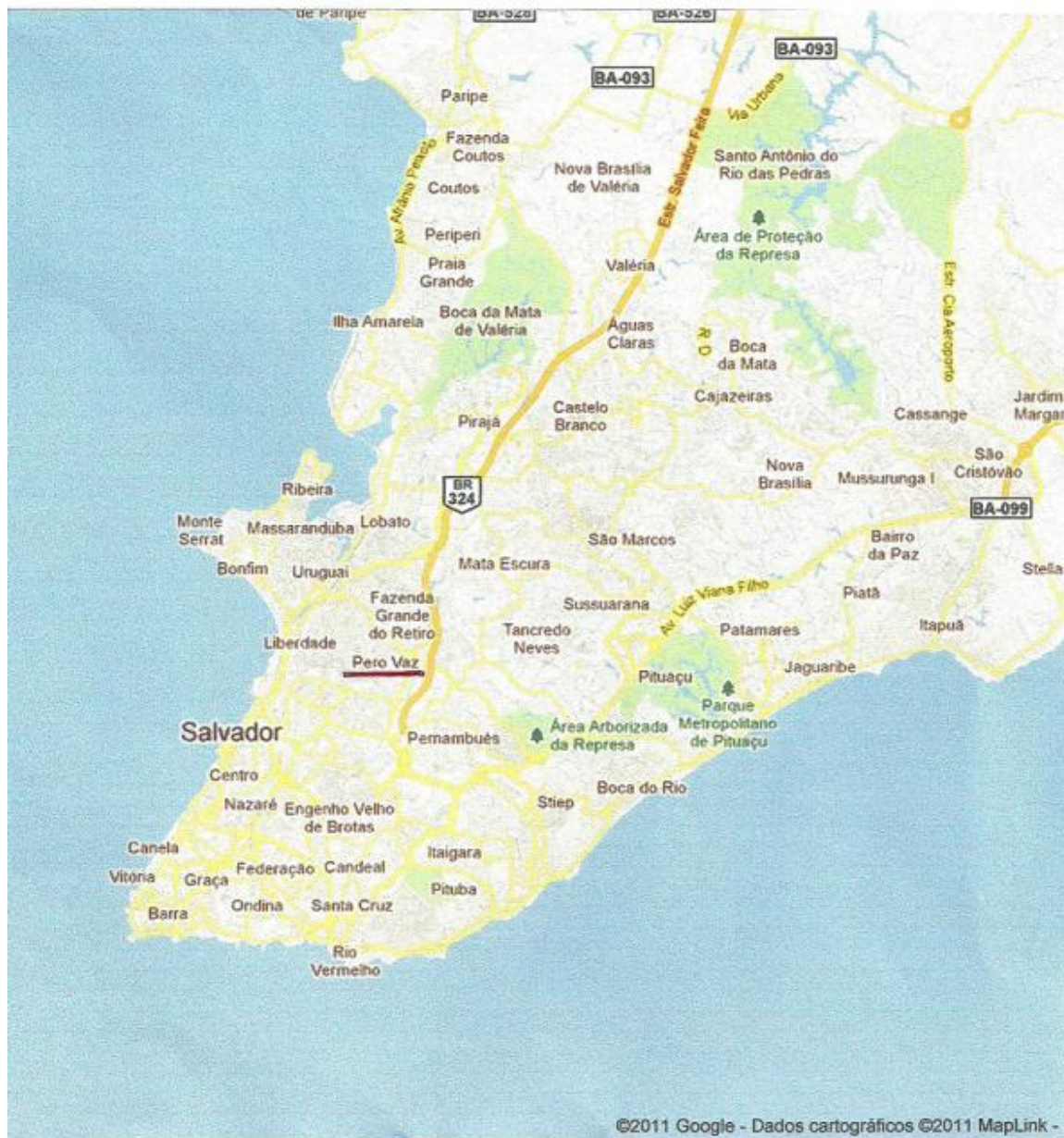
Algo a ser mencionado é que antes da aula, no intervalo, na sala dos professores, a professora ficou lendo e procurando algo no Livro Didático, em movimento apressado.

ANEXOS

ANEXO A – Ampliação do Quadro de Subáreas da LA (MENDES, 2008)

MENDES, Edleise. Adaptação e revisão do quadro apresentado por ALMEIDA FILHO, J.C.P. In: *Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas-SP: Pontes/Art Língua, 2005. p. 30.



ANEXO B – Mapa de Localização do Bairro Pero Vaz (Salvador – BA)

FONTE: <<http://www.googlepamaps.com>>. Acesso em: ago. 2011.

ANEXO C – Pátio Externo C.E.C.R. – Escola Classe I

FONTE: <<http://cecrecolaclasse1.blogspot.com/>>. Acesso em: ago. 2011.

ANEXO D – Temas de Investigação em LA (Publicações 1996-2006)

Temas	RBLA	ESPECIALIST	L&E	TLA	DELTA	Total
1. Aprendizagem de Línguas por Adultos						0
2. Linguagem Infantil					1	1
3. Comunicação nas Profissões		2				2
4. Análise Contrastiva e Análise de Erro		2	2	1		5
5. Análise do Discurso	17	37	26	41	26	121
6. Tecnologia Educacional e Aprendizagem de Língua	10	8	5	7		30
7. Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores	21	36	20	23		100
8. Linguística Forense			1			1
9. Educação em Imersão						0
10. Tradução e Interpretação	16	4	1	12	12	45
11. Linguagem e Ecologia						0
12. Linguagem e Educação em Contextos de Multilinguagem			1	1	1	3
13. Linguagem e Gênero	1	8	1	13	3	26
14. Linguagem e Mídia						0
15. Línguas em Contacto e Mudança Linguística						0
16. Linguagem para Fins Específicos	2					2
17. Planejamento Linguístico	2				1	3
18. Autonomia do Aprendiz e Aprendizagem de Língua	2		4	1		7
19. Lexicografia	2	1	2	1	1	7
20. Letramento	3	1	8	10	6	28
21. Educação em Língua Materna	1		7	6	3	17
22. Psicolinguística			1	1		2
23. Retórica e Estilística		1				1
24. Aquisição de Segunda Língua	20	19	10	26	10	75
25. Língua dos Sinais				1	1	2
Não Classificados	13	8	16	10	121	168
Total de Artigos	110	127	105	154	195	691

FONTE: (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 41-42)

ANEXO E – Módulo de Formação Docente (SMEC / UNICED)



Produção textual

A palavra legítima, define, esclarece (ou não) a verdade. Portanto, alguns a temem.

REFLEXÕES

Refleta, agora, sobre os questionamentos abaixo.

Por que todos nós subestimamos alguém que se preocupa em usar a língua culta? Por que consideramos que errar na própria língua é coisa pouco importante e, por isso mesmo, de menor relevância?

Pense um pouco. O que lhe causa maior constrangimento? Revelar para os outros que tem dúvidas ou não sabe realizar uma operação matemática, que desconhece as capitais de alguns países ou ser observado por alguém por cometer um erro de Português? Claro que a última hipótese! **Errar na própria língua** evidencia não apenas a fragilidade do falante, mas uma desqualificação pessoal e profissional e nos mata de vergonha. Não raro, ficamos vermelhos, perguntando, baixinho, qual é o certo?



DICAS

Vamos ler o que Daniela Silva, jovem repórter do jornal **A Tarde**, de Salvador, tem a nos dizer sobre os erros na língua-pátria.

ERROS DE PORTUGUÊS COMPROMETEM IMAGEM DE FIRMAS PROFISSIONAIS

A língua portuguesa é considerada uma das mais belas do mundo. Porém, nem sempre é respeitada como deveria. Erros de português graves são cometidos por toda parte – nos letrados, nos anúncios... E não é um problema exclusivamente atrelado ao nível de analfabetismo do País. Falhas gravíssimas também são cometidas por profissionais de alto escalão. Acredite!

Por deficiência de formação ou descuido, executivos e empresários também andam "derrapando" na hora de escrever. Com a comunicação instantânea, viabilizada pela internet, estes erros têm adquirido ainda mais evidência, para assombro de quem se comunica obrigatoriamente pela língua escrita. Um "s"

COMENTÁRIOS

Não só os estrangeirismos interferem na Língua Portuguesa. Outros fatores, alguns já abordados, contribuem para que esse código apresente-se sob formas variadas, enriquecendo, assim, o vernáculo. Quando importamos uma ciência - a informática; uma arte; um tipo de esporte; uma inovação culinária, não chegam apenas os usos, o **vocabulário** correspondente vem com eles.



As variações lingüísticas da Língua Portuguesa não devem ser vistas com preconceito. A língua não é uma estrutura rígida, arcaica e, sobretudo, estática. **Toda língua tem que ser maleável, versátil, flexível e, portanto, dinâmica.**

ANEXO F – CLD (Sumário – Assessoria Pedagógica)

Sumário

PRIMEIRA PARTE: Fundamentação teórica	4
<i>Pressupostos pedagógicos</i>	4
<i>Introdução</i>	4
<i>Aprendizagem e metodologia</i>	4
<i>O papel do professor</i>	5
<i>O papel do aluno</i>	5
<i>O papel do livro didático</i>	5
<i>A avaliação</i>	6
<i>Conclusões</i>	7
<i>Linguagem</i>	7
<i>O conceito de linguagem</i>	7
<i>Os gêneros</i>	7
<i>A gramática</i>	8
<i>A oralidade</i>	9
<i>A leitura e a produção de textos</i>	10
<i>A interdisciplinaridade e os projetos</i>	11
<i>Construindo o projeto</i>	12
<i>Planejar e replanejar</i>	13
<i>Finalizando</i>	13
SEGUNDA PARTE: Organização da obra	14
<i>Unidades e capítulos</i>	14
<i>Abertura de capítulo e Para começo de conversa</i>	14
<i>Hora do texto, Conhecendo o autor, Expressão oral, Expressão escrita e Estudo do vocabulário</i> ..	15
<i>Hora do texto</i>	15
<i>Conhecendo o autor</i>	16
<i>Expressão oral</i>	16
<i>Expressão escrita</i>	17
<i>Estudo do vocabulário</i>	17

<i>Gramática no texto</i>	18
<i>Para além do texto</i>	18
<i>Sugestões para leitura</i>	19
<i>Conhecimentos gramaticais</i>	20
<i>Acentuação, ortografia e pontuação</i>	20
<i>A linguagem dos textos</i>	21
<i>Produzindo texto</i>	21
<i>Exercitando a crítica</i>	22
<i>Diário de bordo</i>	23
<i>Grupo de criação</i>	24
<i>Por dentro dos temas</i>	25
<i>Bibliografia</i>	25
TERCEIRA PARTE: Respostas dos exercícios e sugestões	29
<i>Unidade 1</i>	29
<i>Capítulo 1</i>	29
<i>Capítulo 2</i>	30
<i>Capítulo 3</i>	32
<i>Capítulo 4</i>	34
<i>Unidade 2</i>	36
<i>Capítulo 5</i>	36
<i>Capítulo 6</i>	38
<i>Capítulo 7</i>	41
<i>Capítulo 8</i>	42
<i>Unidade 3</i>	44
<i>Capítulo 9</i>	44
<i>Capítulo 10</i>	47
<i>Capítulo 11</i>	50
<i>Capítulo 12</i>	52

(CLD – Atividade de Expressão Oral / Atividade de Expressão Escrita)

Conhecendo o artista

O cantor e compositor paulista Guilherme Arantes (1953) se mantém há vários anos como figura importante no cenário da música brasileira. No início da carreira, forma o conjunto *Polissonante*, com colegas de escola, e, posteriormente, a banda *Moto Perpétuo*. Em 1975, Arantes resolve seguir carreira solo como compositor de baladas pianísticas românticas de grande apelo popular. Seus maiores sucessos são: *Meu mundo e nada mais*, *Planeta água* (premiada no festival MPB Shell 1981), *Chcia de charme*, *Fã número 1*, *Coisas do Brasil* e *Aprendendo a jogar*, que se tornou um clássico na voz de Elis Regina. Você poderá conhecer mais sobre Guilherme Arantes visitando seu *site* oficial: <http://www.uol.com.br/guilhermearantes>.



Expressão ORAL

O texto que você acabou de ler é a letra de uma música de Guilherme Arantes. Você conhece a música? Se a conhece, poderá cantá-la com seus colegas de turma.

Como você deve ter notado, o autor praticamente não usou sinais de pontuação para indicar pausas ou a melodia das frases. Leia o texto em voz baixa, observando a melodia e o ritmo dos versos. Atente também para a sonoridade das palavras, as rimas e a repetição da palavra *água*. Depois, com seus colegas de classe, faça uma leitura expressiva do texto em voz alta.

Expressão ESCRITA

1. Observe os verbos que aparecem na letra da música *Planeta água* e responda no caderno: estão em que tempo e modo? Por que o autor teria empregado os verbos nesse tempo e modo?
2. Agora atente para os substantivos presentes no texto. O que há de comum entre eles? Registre no caderno.
3. O autor descreve o caminho percorrido pela água desde seu nascimento: Qual é esse caminho? Escreva no caderno.
4. As águas do rio representam a vida para muitas pessoas. Com base no texto, justifique essa afirmação no caderno.
5. Em certa passagem do texto, o autor refere-se ao barulho que as águas fazem por meio de uma figura. Escreva no caderno o nome da figura usada por ele.
6. O texto não faz referência apenas ao movimento das águas. Em que passagem do texto isso ocorre? Registre em seu caderno.
7. No trecho abaixo, ao referir-se às gotas de água da chuva, o autor aproxima palavras que se opõem pelo sentido. Em seu caderno, responda: que palavras são essas? Com que intenção elas foram empregadas?

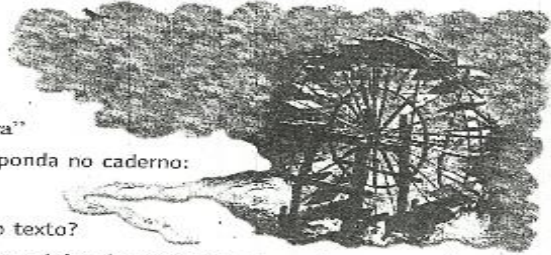
- “Gotas de água da chuva
- Alegre arco-íris sobre a plantação
- Gotas de água da chuva
- Tão tristes são lágrimas na inundação”

(CLD – Gramática no Texto)

8. Em algumas passagens do texto, o autor atribui a seres não-humanos características próprias de seres humanos. Indique passagens em que isso ocorre. Que efeito o autor consegue com esse recurso? Faça a atividade no caderno.
9. Na letra dessa música, podemos observar que a água percorre um ciclo, isto é, um movimento periódico que se completa com regularidade. Escreva no caderno: que movimento completo é percorrido pela água?
10. O autor chama nosso planeta – a Terra – de **Planeta água**. Com que intenção ele faz isso? Registre sua opinião no caderno.

Gramática no texto

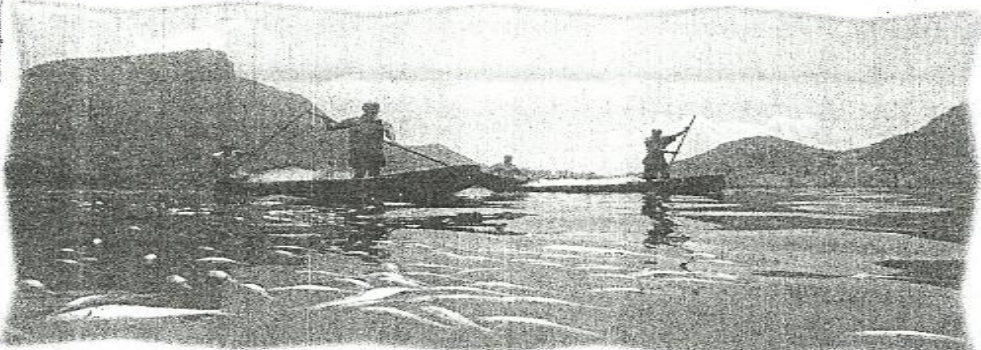
1. “Água que nasce na fonte serena do mundo”. Nesse verso, a que termo se refere a parte destacada? Que função sintática ela desempenha? Que palavra funciona como núcleo? Escreva suas respostas no caderno.
2. O autor praticamente não usou sinais de pontuação. Reescreva em seu caderno os trechos abaixo, pontuando-os adequadamente. Em seguida, justifique suas opções.
 - a) “Gotas de água da chuva Alegre arco-íris sobre a plantação”
 - b) “Terra planeta água... terra planeta água”
3. Você já aprendeu que a rima é a coincidência de sons no final dos versos. Nos versos “Água que o sol evapora / Pro céu vai embora”, a palavra **embora** rima com **evapora**. Há casos, no entanto, em que a rima não se dá com as palavras finais do verso. Nos versos “eu pus os meus pés num riacho / e acho que nunca os tirei”, Caetano Veloso rima **riacho** com **acho**, que não está no final do verso. Em outros casos, pode haver rima entre palavras de um mesmo verso. Copie no caderno um verso do texto em que isso ocorre.
4. Nos versos:
 - “Águas que movem moinhos
 - São as mesmas águas
 - Que encharcam o chão
 - E sempre voltam humildes
 - Pro fundo da terra, pro fundo da terra”
 Com relação à palavra em destaque, responda no caderno:
 - a) A que palavra ela está relacionada?
 - b) A que classe de palavra pertence?
 - c) Qual a função sintática que exerce no texto?
5. Você já aprendeu que, na ordem direta, o sujeito deve vir antes do verbo e o complemento, depois dele, mas nem sempre as frases se dispõem na ordem direta. Nos versos “Água que o sol evapora / Pro céu vai embora”, qual o sujeito de **evapora** e qual é o seu complemento?



(CLD – Para começo de conversa – Compreensão ou “Copiação”?)

Capítulo 2

O homem e a natureza



Peixes morreram por falta de oxigênio devido à poluição por esgotos e à alta temperatura na lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro (RJ), em fevereiro de 2001.

“Um dia a Terra vai adoecer. Os pássaros cairão do céu, os mares vão escurecer e os peixes aparecerão mortos na correnteza dos rios. Quando esse dia chegar, os índios perderão o seu espírito. Mas vão recuperá-lo para ensinar ao homem branco a reverência pela sagrada terra. Aí, então, todas as raças vão se unir sob o símbolo do arco-íris para terminar com a destruição. Será o tempo dos Guerreiros do Arco-Íris.”

Profecia feita há mais de 200 anos por Olhos de Fogo, uma velha índia Cree.

(www.greenpeace.org.br/info/brasil.asp / Acessado em: maio de 2002.)

PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Na sua opinião, a profecia da índia Olhos de Fogo de que um dia a Terra iria adoecer já se concretizou? Comente.
2. O que os índios podem ensinar aos homens brancos?
3. Você acredita que um dia todas as raças irão se unir para acabar com a destruição? Comente.
4. Que símbolo você adotaria para representar aqueles que se unem para combater a destruição da Terra?

28

ANEXO G - CCA

Disciplina: Português = 1125
 Data: 27/11/10

1ª

2ª
 b)

3) 1) a) meios, jeitos e alheios.

2) grossa, ruca e palheca

3) beleza, natureza, tristeza

Disciplina: Português I
 Data: 09/11/10

Exercício de Revisão

1º) Complete as frases selecionando o verbo entre parênteses na forma correta

a) Ele disse que bastaram dois pontos para ser aprovado (bastar)

b) Por causa da chuva, faltaram muitos alunos (faltar)

c) A festa está desanimada porque meus amigos ainda não chegaram (chegar)

d) Que eu saiba, nunca aconteremo

Brigas nesta turma / acontecem

2) A multidão aplaudiu a banda de
es (aplaudir)

7) A multidão de jovens aplaudiu
a banda de es (aplaudir)

9) Sérgio estudou juntos
(estudar)

8) Consentiram televisores (consentir)

1) Tram duas da manhã e a
justa segue animada. (ser)

2º Complete com os verbos haver e
fazer, de acordo com as regras gramati-
cais

a) Nesse período haver muitos aciden-
tes nas estradas (haver)

b) Faz dois meses que ele reagou (fazer)

c) Na próxima semana haverá duas festas
para irmos (haver)

d) Havia cinco pessoas na fila quando
cheguei

e) Tram por em uma faixa duas semanas

f) Não havia motivos para reclamações

g) havia pessoas morando de gêmeo no mundo.

h) Faz dois minutos que cheguei

i) De não visho a aula Faz duas semanas

3º Completo com o adjetivo entre parênteses fazendo a concordância corretamente:

a) 3 luzes calça e camisa branca (branco)

b) Viria de portas e janelas fechadas (fechados)

c) Ganhei livros e cadernos novos (novo)

d) Assala e o quarto nao pequenos / pequena e tinha pernas e braços de deitados / deitada

e) tinha de deitados braços e pernas / deitados

f) tinha braços e pernas deitados / deitada

h) possuo caneta e lápis preto (preto)

i) possuo lápis e caneta preto (preto)

j) comprei meus sapatos vermelhos (vermelho)

k) comprei meus sapatos e luvas vermelhos (vermelho)

2º) Respondeu as questões conforme o modelo abaixo, fazendo a devida concordância:

Estudou-se dos exércitos americanos e britânicos

Estudou-se do exército americano e do britânico.

a) Estudou as literaturas brasileira e portuguesa.

Estudou a literatura brasileira e portuguesa

b) Pesquisamos as Histórias antigas e medieval

pesquisamos a História antiga e medieval.

c) Inspirou-se nos modelos francês, alemão e italiano.

Inspirou-se nos modelos francês, alemão e italiano.

d) Fizeram referência aos cursos primário e ginasial.

Fizeram referência aos cursos primário e ginasial.

f) Nós expressamos as línguas portuguesa e espanhola.

Nós expressamos a língua portuguesa e espanhola.

modelo

5º Transforme os detalhes ~~de~~ girados em razões sustentadas, conforme o método.

3º Não se emprega argumentos impropriedades.

3º Não se emprega argumento que não se podem compreender.

a) Trata-se de eventos impossíveis.

Trata-se de eventos que não se podem provar.

b) Não usaram razões inconsistentes.

2º Não usaram razões que não se podem entender.

c) As pessoas estudosas, nem sempre são sábias.

As pessoas que estudam nem sempre na vida.

d) Queremos propostas inabitáveis.

Queremos propostas, que não se podem aceitar.

e) As crianças têm uma energia im-
gortante!

As crianças têm uma energia que não
se ~~está~~ ^{está}

f) A honestidade é um bem indispensá-
vel.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.

A honestidade é um bem que não se
destrói.