



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO-CCAE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

ITÂNIA FLÁVIA DA SILVA

**LINGUAGEM E PODER: Práticas discursivas e a constituição de identidades
linguísticas no contexto escolar**

**MAMANGUAPE - PB
2016**

ITÂNIA FLÁVIA DA SILVA

**LINGUAGEM E PODER: Práticas discursivas e a constituição de identidades
linguísticas no contexto escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS como requisito final para a obtenção do título de mestra.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: **Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva.**

MAMANGUAPE - PB

2016

S586l Silva, Itânia Flávia da.
Linguagem e poder: práticas discursivas e a constituição de
identidades linguísticas no contexto escolar / Itânia Flávia da
Silva.- Mamanguape-PB, 2016.
112f. : il.
Orientadora: Marluce Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCA
1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Práticas
discursivas. 4. Relações de poder. 5. Identidades linguísticas.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

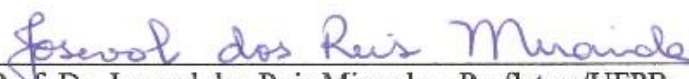
ITÂNIA FLÁVIA DA SILVA

**LINGUAGEM E PODER: Práticas discursivas e a constituição de identidades
linguísticas no contexto escolar**

Trabalho dissertativo apresentado no dia 30/11/2016 pela mestrandia Itânia Flávia da Silva
e avaliado pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:



Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva – CCAE/UFPB
Orientadora



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda – Profletras/UFPB
Examinador Interno

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins – UEPB
Examinador Externo

**MAMANGUAPE – PB
2016**

DEDICATÓRIA

São as boas ações que tornam os seres humanos especiais.

Por tudo que representou nesta conquista,

a Ronaldo, esposo e companheiro,

dedico esse trabalho e minha vida.

Você é especial.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por tudo que tem realizado em minha vida.

Aos meus pais, **Severino Júlio da Silva** e **Rita Onecina da Silva**, por serem meu porto seguro e estarem sempre prontos a ajudar.

Ao meu filho, **Rodrigo**, pelo incentivo e amor dedicado.

A **Ronaldo**, meu esposo, pela dedicação e paciência nas longas esperas no campus.

À minha orientadora, Profa. Dra. **Marluce Pereira da Silva**, pelo carinho, paciência e mão amiga no trilhar deste trabalho.

Aos amigos-irmãos, **Aline, Gemilson, Tatyana e Márcia** pela certeza da verdadeira amizade na qual predomina o zelo, o companheirismo e o amor.

Aos meus **colegas de turma**, pelo carinho e amizade compartilhados

Ao **corpo gestor do lócus desta pesquisa**, pelo acolhimento fraterno.

Aos **docentes e discentes colaboradores**, pela efetivação deste trabalho e boa vontade durante este percurso.

Ao Prof. Dr. **Juarez Nogueira Lins**, e ao Prof. Dr. **Joseval dos Reis Miranda**, pela colaboração e direcionamentos dados na construção deste trabalho.

Aos **professores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**, pela contribuição na construção do conhecimento.

A **Clécio Roberto da Silva**, secretário de educação do município de Aliança, pelo apoio imprescindível neste trajeto.

À **Luzinete Martins**, diretora da EREM-JL, por proporcionar-me a oportunidade.

Aos **colegas professores da EREM-JL**, em especial, Hosana e Raminha, pelo carinho e amizade demonstrados.

À **capes**, em especial, por acreditar que o incentivo abre caminhos para uma sociedade melhor e mais qualificada.

Enfim, a **todos** que, direta ou indiretamente, ajudaram na conclusão deste trabalho.

O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe. Eu sou a minha linguagem; não tenho dúvida disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeito dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela lhe ensine outra forma de escrever.

(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

A linguagem, tomada como prática social, se reveste de grande relevância na constituição de tipos de subjetividades e nas relações dos indivíduos em diferentes esferas sociais, na relação o *eu* e o *outro*. As discursividades que atravessam o texto oral ou escrito representam os sujeitos e estão atreladas a fatores econômicos, geográficos, sociais e culturais, a linguagem institui discursivamente jogos de verdades (FOUCAULT, 2004) em que as relações de poder são definidoras. A proposta de investigação traz como temática as relações de poder e a constituição de identidades dos discentes, a partir da utilização de recursos linguísticos, considerados como variantes linguísticas, no contexto escolar. O *lócus* da pesquisa é uma escola pública municipal, situada na zona urbana da cidade de Aliança/PE. Delineia-se como principal objetivo deste trabalho: analisar de que forma as práticas discursivas produzidas e circulantes, nesse contexto educacional, constroem sentidos que apontam como se constituem identitariamente os indivíduos ante o uso de variações linguísticas. A pesquisa articula teorizações foucaultianas acerca das relações de poder e de concepções da análise de discurso francesa (AD), tais como discurso e interdiscurso, ainda encontra aportes nas contribuições de estudiosos de fenômenos da linguagem, em especial a variação linguística. De natureza qualitativa e interpretativista, adotam-se procedimentos metodológicos como: roda de conversa e questionários. Apresentam-se, também, algumas das ações que compõem a proposta de intervenção e seus possíveis desdobramentos: formação de cidadãos críticos, contribuição na relação ensino-aprendizagem de língua portuguesa acerca da diversidade linguística existente no Brasil e o aprimoramento das competências comunicativas dos alunos.

Palavras-chave: Práticas Discursivas. Relações de Poder. Identidades Linguísticas

ABSTRACT

The language, taken as social practice, is of great importance in the formation of subjectivities and relations types of individuals in different social spheres, in the relationship between the I and the other. The discursividades crossing the oral or written text represent the subject and are linked to economic factors, geographic, social and cultural rights, the language establishes discursively truths games (FOUCAULT, 2004) in which power relations are defining. The research proposal brings as theme the power relations and identities of the students, from the use of linguistic resources, considered as linguistic variants, in the school context. The locus of the research is a municipal public school, located in the city of Aliança/PE. Outlines as main objective: analyze how discursive practices produced and circulating, in this context, build educational directions pointing as if constitute identitariamente individuals before the use of linguistic variations. The research will dovetail theorizing foucaultianas about the power relations and conceptions of French discourse analysis (AD), such discourse and interdiscourse, still finds contributions of scholars of the language phenomena, in particular the linguistic variation. Qualitative in nature and interpretativista, adopted methodological procedures as: wheel of conversation and quizzes. Present, too, some of the actions that make up the proposal and its possible consequences: critical citizens, contribution of teaching-learning interface of Portuguese language and linguistic diversity from Brazil and the improvement of communicative competence of students.

Keywords: Discursive practices. Power relations. Linguistic identities.

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise do Discurso de linha francesa
CEP - Conselho de Ética em Pesquisa
CCS - Centro de Ciências da Saúde
EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FADIMAB - Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros
HQ - História em quadrinhos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNIC - Universidade de Cuiabá
UPE - Universidade Estadual de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – CONTEXTUALIZANDO A DIVERSIDADE DA LÍNGUA.....	60
Quadro 2 – ESTUDANDO OS PCNs.....	62
Quadro 3 – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	63
Quadro 4 – CONTEXTUALIZANDO A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA.....	65
Quadro 5 – REFLETINDO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	67
Quadro 6 – CONSTITUINDO IDENTIDADES LINGUÍSTICAS.....	73
Quadro 7 – REFLETINDO O CONCEITO DE ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA.....	75
Quadro 8 – DESMITIFICANDO O DISCURSO DE UNIFORMIDADE DA LÍNGUA.....	76

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – TIRINHA DE ARMANDINHO.....	66
Figura 2 – DESENHO ANIMADO: CHICO BENTO NO SHOPPING.....	68
Figura 3 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	71
Figura 4 – QUADRINHO DE ANA BOLLENA- A PERTURBADA DA CORTE.....	76
Figura 5 – MEME DE RENATA SORRAH.....	77
Figura 6 – CARTA DE AGRADECIMENTO A UMA AMIGA.....	84
Figura 7 – CARTA DE AGRADECIMENTO A PROFESSORA.....	84
Figura 8 – CARTA DE AGRADECIMENTO AO PRIMO.....	85
Figura 9 – CARTA DE AGRADECIMENTO A DIRETORA DA ESCOLA.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	22
1.1 Contexto da Pesquisa	25
1.2 Geração de dados: procedimentos	27
2 ESTADO DA ARTE	31
3 APORTES TEÓRICOS	35
3.1 As concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa	35
3.2 A formação identitária do indivíduo	37
3.3 O Poder das verdades contingentes.....	40
3.4 Discurso, linguagem e poder	43
3.5 A prática do ensino de língua portuguesa e sua relação de poder	47
4 ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 As discursividades dos discentes e suas identidades linguísticas	51
4.2 As discursividades dos docentes e a diversidade linguística no ensino- aprendizagem de língua portuguesa.....	55
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: METODOLOGIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES LINGUÍSTICAS	60
5.1 Organização da intervenção para o professor	61
5.2 Organização da intervenção para o aluno	65
6 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO.....	80
6.1 Legitimando as variações linguísticas dos discentes	81
6.2 Legitimando a diversidade linguística no ensino de língua portuguesa	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE	101
Apêndice A – Questionário para o professor	102
Apêndice B – Questionário para o aluno	104
Apêndice C – Carta de anuência.....	106
Apêndice D – Roteiro da roda de conversa	107
Apêndice E – TCLE: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	108
Apêndice F – Termo de assentimento.....	110
ANEXO.....	112
Anexo A – Certidão de aprovação no comitê de ética em pesquisa	113

INTRODUÇÃO

A linguagem exerce papel fundamental na vida do ser humano e nas suas relações, pois faculta ao ser humano a possibilidade de entendimento, de aproximação e de identificação com o outro. A maneira de se expressar, seja oral ou por escrito, diz muito sobre a constituição identitária do indivíduo. Por estar relacionada com fatores históricos, econômicos, geográficos, sociais e culturais, a linguagem passou a desenvolver um complexo jogo de valores sociais no qual as relações de poder são estabelecidas nas verdades contingentes de quem é detentor de status. E quando essas verdades não se adequam ao indivíduo, este passa a ser contestado, ridicularizado, ignorado e discriminado; surgindo, assim, a sujeição ou a exclusão social de determinados grupos e indivíduos. É nesta perspectiva que a presente trabalho se ocupa, o qual traz como temática as relações de poder e a constituição de identidades dos discentes, a partir da utilização de recursos linguísticos, considerados como variantes linguísticas, no contexto escolar.

O contexto histórico da educação brasileira sempre foi permeado por um modelo tradicional de ensino. Esse modelo escolar não levou em consideração os tipos de subjetividades de seus educandos e isso tem sido um dos fatores que, atualmente, contribuem para o baixo rendimento escolar. O ensino da língua portuguesa tem sido o ponto principal da discussão acerca da urgência de melhorar a qualidade da educação no Brasil, mas esse avanço só será possível se levarmos em conta o universo linguístico no qual os alunos estão inseridos, pois a linguagem além de constituir o indivíduo, assegura-lhe o direito de se manifestar, de contar experiências, de expressar opiniões e sentimentos, independentemente, da variante que se utiliza. Há, porém um discurso de uniformidade da língua que legitima a variante “cultura” em detrimento das demais.

A marginalização da linguagem popular acaba afetando seus usuários e estabelecendo relações de poder que são mediadas pelas posições sociais que o indivíduo ocupa na escala social. Entendemos que se faz necessário revestir o aluno desse poder que a variante “cultura” possui, no entanto, sabemos que para se chegar a isso é preciso,

primeiramente, relacionar o ensino da língua aos contextos cultural, histórico, social e linguístico dos indivíduos. Para a aprendizagem tornar-se significativa o conhecimento de mundo, saberes constituídos na esfera familiar, devem encontrar sentido na vida e na história desses sujeitos-alunos. Portanto, a aprendizagem deve partir do individual para o geral.

As escolas públicas atuais são constituídas, não apenas por alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população, mas, por um grande número de alunos da classe popular, os quais trazem consigo suas variedades linguísticas. Impor, portanto, uma uniformidade linguística é anular da sala de aula todos os que não se identificam com a língua imposta, é negar as identidades constituídas a partir da materialidade linguística. Dessa forma, delineia-se como principal objetivo deste trabalho: analisar de que forma as práticas discursivas produzidas e circulantes, nesse contexto educacional, constroem sentidos que apontam como se constituem identitariamente os indivíduos ante o uso de variações linguísticas. E sobre essa análise discursiva, Geraldi afirma que:

O projeto de uma análise do discurso somente pôde ser sonhado sob a condição de um assujeitamento do sujeito às condições de produção, aos instrumentos de produção e às relações de produção discursivas, cujo processo global pode ser mais do que uma posição social, predefinida pela estrutura da sociedade, da qual emanam textos cuja materialidade se define no discurso e nas formações discursivas, estabelecidos os limites entre o dizível e o indizível segundo posições de classe e ideologias a que se subordinam os indivíduos enquanto ocupantes do lugar social de que falam. (1999, p. 16)

É na análise de discurso de linha francesa que este trabalho se elabora e busca relacionar as práticas discursivas de discentes e docentes de língua portuguesa com a memória discursiva e o interdiscurso. Analisar o dito e o não-dito é importante para reflexão da constituição identitária dos indivíduos ante o uso de variações linguísticas.

Como *lócus* dessa investigação temos uma escola pública situada na zona urbana do município de Aliança/PE, e como sujeitos da pesquisa alunos do 9º ano e seu professor de língua portuguesa. No que concerne à promoção de uma maior compreensão sobre este trabalho, nos reportaremos, às contribuições, dentre outras, de estudiosos como: Foucault (1995, 2004, 2014, 2015), o qual apresenta estudos sobre o poder e as formas como ele se constitui e é exercido na sociedade; Hall (1997) que compreende a linguagem como ponto estrutural para o entendimento da cultura. Nesse sentido, a forma de se expressar está profundamente associada à construção da identidade cultural de cada ser; Bauman

(2005) cuja teoria traz um esboço geral da atual situação da identidade em nossos dias. Segundo o autor, é preciso estar em alerta na defesa dessa identidade; além de Bortoni-Ricardo (2004, 2006), Soares (1995) e Bagno (2000), cujas teorias abordam a temática da diversidade linguística e da importância de um ensino-aprendizagem de língua portuguesa voltado para as variedades da língua.

Desta forma, este trabalho apresenta reflexões tanto acerca das relações de poder que a linguagem estabelece nas interações, quanto na diversidade que a língua apresenta. Desenvolvendo uma investigação sobre as práticas discursivas produzidas e circulantes no contexto educacional, e de como essas constroem sentidos que apontam como se constituem identitariamente os indivíduos ante o uso das variações linguísticas, apresentamos, também, uma proposta de intervenção que visa contribuir para uma aprendizagem significativa na qual todos tenham vez e voz, e identifiquem seu pertencimento na sociedade que se constitui.

O ensino de língua materna, ao longo dos tempos, sempre foi alvo de inquietações. Estudiosos sempre procuraram refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua e muitas são as teorias que buscam orientar os profissionais, dessa área de atuação, para a prática pedagógica voltada para uma aprendizagem significativa. Nesse percurso, o ensino da língua, que sempre esteve relacionado às concepções de linguagem adotada em cada época, passou por algumas mudanças e novas perspectivas de ensino surgiram.

Em diferentes países e épocas, especialistas que lidam com a linguagem tem divergido quanto a posição que deve ocupar a gramática no processo de ensino de línguas. Há os que acreditam que a língua se aprende por observação e prática constantes, para estes, então, o estudo da gramática não contribuiria para a aquisição da escrita; outros, no entanto, julgam ser imprescindível o conhecimento da gramática da língua para o desenvolvimento do conhecimento e uma prática eficaz da língua.

Em meio a essas perspectivas conflitantes e mudanças de paradigmas, encontram-se alguns docentes de língua portuguesa, que, numa situação bastante incômoda, se veem sem saber que teoria trilhar. Uns optam por abolir o ensino da gramática, enquanto outros, por conta de sua formação, permanecem impondo um ensino pautado no estudo tradicional da gramática que se volta para a hegemonia da língua.

Sabemos que a linguagem é o maior recurso que o ser humano possui para alcançar tudo aquilo que mais deseja na vida, pois é através dela que influenciemos e provocamos as mudanças necessárias para construir uma vida melhor. Ter o domínio da

língua, ao meu ver, é primordial para a inserção do indivíduo ao seu meio em todo seu contexto social. Não saber utilizá-la de acordo com as normas que a regem é se ver excluído de uma participação mais atuante nos contextos exigidos nas muitas e variadas situações de interação.

O sociólogo Francês, Robert Castel (1997), em seus estudos, aborda a temática da exclusão. Ele afirma que se pode reconhecer três tipos de exclusão: a exclusão pela *supressão completa de uma comunidade* mediante práticas de expulsão ou extermínio; a exclusão pelos *mecanismos de confinamento ou reclusão* e finalmente a exclusão pela *segregação incluída*.

E é nesta última que se enquadram os indivíduos que participam da vida social sem os direitos daqueles que possuem as qualidades necessárias para uma vivência ativa e plena nos assuntos da comunidade: os sem-teto, boa parte da população negra, os analfabetos, os mais pobres, são exemplos de indivíduos que por motivos diversos, não conseguiram educar-se para enfrentar uma sociedade que exige cada vez mais conhecimentos. Assim sendo, a escola, instituição fomentadora do conhecimento, quando deixa de realizar seus objetivos, proporciona a exclusão do indivíduo. E é na perspectiva de contribuir para reflexão de uma escola mais democrática que a presente pesquisa se justifica.

Esse domínio da língua padrão, como afirmado anteriormente, abre caminhos para a inserção do ser humano na sociedade, mas o dilema, talvez um dos maiores problemas da escola, seja o como fazer isso. É preciso dar condições e dar poderes aos sujeitos e o caminho dessa construção, acreditamos, que se faz partindo da valorização da identidade cultural dos sujeitos envolvidos neste processo. Os alunos quando chegam à escola, já trazem consigo conhecimentos sobre a língua, deve o professor, a partir deste contexto, ampliar esse conhecimento mostrando as possibilidades que a língua oferece. No entanto, ainda hoje, apesar dos muitos estudos sobre o assunto, perdura uma prática de achar que o aluno vem à escola para aprender uma língua. O saber que se tem não é valorizado e a sala de aula passa a ser lugar de desconforto e anulação. Sobre esse conhecimento de mundo que abarca os sujeitos, Foucault afirma:

O que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura,

mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que esses são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. (2015, p. 131)

Para Foucault (2015) a elite intelectual da sociedade já reconhece que os indivíduos são munidos de conhecimentos e se assim os são, compreendem que não precisam de outros indivíduos que lhes ensinem esses saberes. Paralelo a isso, existe um sistema de poder que posiciona os sujeitos e invalida esses saberes.

Dessa forma, privilegiar o saber do aluno e toda a sua identidade cultural é fundamental na construção dessa escola que buscamos: mais democrática, mais participativa, mais humana, mais justa e mais inclusiva. Para Foucault (2015, p.132) o papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado...”; é, antes, o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento na ordem do saber, da “verdade” e da “consciência”, do discurso. Por isso, cabe ao professor proporcionar uma aprendizagem mais participativa, mais voltada para a realidade dos alunos, para, a partir disso, buscar, junto com eles, novas aprendizagens.

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil esteve sempre mais voltado para os conteúdos gramaticais, primando pela normatização de uma língua única. Isso, no entanto, tornou-se, ao longo do processo educacional, um obstáculo para muitos alunos, principalmente aqueles vindo das classes mais humildes da sociedade. Estes, por não se identificarem com a língua imposta, acabam reprovando ou evadindo do ambiente escolar e passam a fazer parte dos indicadores negativos do país: o grande número de indivíduos que vivem excluídos da sociedade.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, estudiosos no assunto, Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2003), Soares (1995), Koch (1992), entre outros, há muito, têm refletido sobre a questão desse ensino tradicional, pautado na memorização de regras. Todavia, apesar do tema ser bastante discutido, a prática pedagógica ainda faz perdurar a uniformidade linguística e consequentemente o fracasso da educação. A perspectiva de ensino tradicional, cujo cerne é a gramática normativa, enraizada na maioria das escolas brasileiras, assume uma perspectiva na qual, grande parte dos indivíduos não se reconhecem como cidadãos capazes de assumirem seus papéis na sociedade e, pior, não se reconhecem como sujeitos, pois, o aluno, principalmente o da classe menos favorecida, já durante as primeiras séries, depara-se com inúmeros conceitos, regras e nomes

estranhos que precisam ser memorizados e reproduzidos, os quais, por se distanciarem do seu universo linguístico, desmotiva-os para a aprendizagem da língua. Assim sendo, o ensino da língua portuguesa contribui para a disseminação da ideia, ilusória, de que grande parcela de brasileiros, principalmente os menos favorecidos, não sabe português.

Segundo Soares (1995), nossas escolas ainda estão longe de ser uma escola para todos, pois têm se mostrado incompetentes para lidar com a educação das camadas populares, acentuando cada vez mais as desigualdades sociais. Para a autora, é o uso da linguagem na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais, gerando discriminações e fracassos, já que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada.

Essa imposição da variação escrita, tida como culta, como língua padrão, acabou excluindo todos que não se utilizam de tal variante. Dessa forma, a linguagem passou a ser produto de poder e domínio e esse preconceito linguístico, Reis e Barbosa (2013, p.381) afirmam ser “um disfarce do preconceito social, pois não é apenas a linguagem da pessoa que é discriminada, mas sim a própria pessoa, pela sua situação econômica, geográfica, cor da pele etc.”

Percebemos, então, que o preconceito linguístico é apenas um dos muitos preconceitos imbricados na sociedade brasileira a qual é extremamente excludente. Esse problema da exclusão, no entanto, não é apenas saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os envolvidos. E para alcançar a perspectiva desta pesquisa é necessário, também, entender como a relação de poder estabelecida pela linguagem acontece no contexto escolar da sala de aula.

Para esse trabalho, nos pautamos nos discursos dos docentes acerca da visão que eles têm sobre o ensino de língua portuguesa e nas práticas pedagógicas por eles adotadas, como também nos discursos dos discentes acerca das dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem da língua. Considerando que esses papéis são fundamentais na concepção deste trabalho, de forma mais específica indagamos:

- De que modo os discursos dos professores de língua portuguesa estabelecem relações de poder e exclusão social dos discentes;
- Como, no exercício da aprendizagem de língua portuguesa, os alunos, encontram sentidos com o meio cultural e linguístico vivenciados por eles?

- De que maneira as práticas discursivas, embrenhadas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, contribuem na/para constituição das identidades dos discentes?

É fundamental que a escola que reconheça o saber que o aluno tem sobre a língua. Uma prática pedagógica que possa aliar o conhecimento do indivíduo ao conhecimento que a sociedade exige, seria o ideal. É preciso desenvolver novas competências nos alunos sem que estes percam sua essência e se sintam marginalizados e para isso é preciso uma prática pedagógica que valorize seu meio cultural e linguístico.

No entanto, os discursos com os quais nos deparamos, ainda hoje, nos diversos níveis de ensino estão imbuídos de frases feitas, conhecidas e repetidas pelos discentes: “não consigo aprender português”, “não sei português”, “português é difícil” e nestas constatações, a ideia embutida de que ele, aluno, ocupa uma posição social “inferior”. Isso acaba excluindo-o das discussões em sala de aula e este passa a ser forma figurativa do ambiente escolar. Assim, a reflexão sobre as práticas discursivas embrenhadas na sala de aula é parte desta investigação, como também faz parte deste processo apontar caminhos para uma prática de ensino contextualizada com a realidade cultural do aluno.

Nestas perspectivas, objetivamos, especificamente:

- Analisar posicionamentos discursivos de professores face a situações em que as identidades linguísticas dos alunos produzam reflexos no cotidiano escolar;
- Problematicar discursividades de relatos de alunos acerca de suas dificuldades encontradas para a aprendizagem da língua portuguesa;
- Propor atividades de intervenção que contribuam para o trato com questões inerentes à diversidade linguística no cotidiano escolar são propósitos fundamentais que permeiam todo processo de produção deste trabalho.

No que diz respeito à organização, nosso trabalho distribui-se em seis capítulos. O primeiro deles destina-se à exposição dos **percursos metodológicos** a partir dos quais a pesquisa se pauta. Inicialmente, fazemos uma breve abordagem especificando a natureza da pesquisa, os teóricos que fundamentaram o trabalho e os métodos utilizados para geração de dados. Em seguida, no contexto da pesquisa, apresentamos além da instituição que serviu de *lócus* da pesquisa como os sujeitos que colaboraram com a mesma. Finalizamos o capítulo, com uma abordagem, em linhas gerais, dos procedimentos empregados e das etapas estabelecidas no desenvolvimento do trabalho.

O segundo capítulo intitulado “ **Estado da arte**” situamos alguns trabalhos desenvolvidos dentro da temática abordada. Este capítulo situa às discussões que se têm

gerado acerca das relações de poder estabelecidas na sociedade. Os trabalhos expostos abordam discussões e reflexões sobre a linguagem: o poder que as palavras possuem, as práticas discursivas que excluem indivíduos e a relevância da linguagem na constituição de identidades. Como finalização desse capítulo expomos a contribuição desta pesquisa em um ensino-aprendizagem mais relacionado com a realidade dos alunos.

No terceiro capítulo apresentamos os **aportes teóricos** que embasaram a pesquisa. As teorias utilizadas abordam estudos relacionados às concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa; a formação identitária do indivíduo; o poder que é estabelecido pelas verdades contingentes; as práticas discursivas e sua relação de poder e, por fim, a prática do ensino de língua portuguesa e a relação de poder por ela estabelecida. Essas cinco temáticas fomentam a discussão e fundamentam todo o trabalho.

O quarto capítulo ocupa-se da **análise dos dados** e é dedicado ao corpus, à análise propriamente dita. É o momento no qual mobilizamos os conceitos na descrição e interpretação do corpus. Inicialmente, analisamos as discursividades dos discentes e suas identidades linguísticas para, em seguida, analisarmos as discursividades dos docentes e a diversidade linguística no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

No quinto capítulo apresentamos a **proposta de intervenção**. A fim de contribuir na construção de uma escola mais contextualizada com a realidade do meio que está inserida, este capítulo apresenta propostas de atividades, tanto para o aluno quanto para o professor, relacionadas a um ensino de português voltado para a diversidade linguística e cultural do aluno.

O sexto capítulo ocupa-se da **análise da intervenção**. Neste, são demonstrados os resultados obtidos a partir da intervenção realizada. O capítulo foi dividido em duas partes: legitimando as variações linguísticas dos discentes e legitimando a diversidade linguística no ensino de língua portuguesa.

A fim de condensar os resultados a que chegamos e promovê-los sob efeito de finalização, expomos as **considerações finais**. Nestas, apresentamos uma reflexão sobre a prática pedagógica no ensino de línguas, enfocando a necessidade de se respeitar o saber linguístico dos discentes.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A fim de buscar informações que atendessem aos objetivos propostos nesta pesquisa, partimos, primeiramente, da revisão bibliográfica a qual possibilitou uma investigação exploratória, baseada numa abordagem qualitativa. Como instrumento para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos a Pesquisa-Ação que, segundo Nunan (2000), constitui um meio ideal de desenvolvimento profissional, pois parte de “dentro para fora”, ou seja, inicia por interesses das pessoas envolvidas na prática, neste caso em particular do professor. Este ao invés de ser apenas o consumidor da pesquisa realizada por outros, condiciona sua própria sala de aula em objeto de pesquisa e transformação. A pesquisa-ação é conceituada com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, *apud* Elia e Sampaio, 2001, p.248).

Dessa forma, a pesquisa-ação permite, de forma mais concreta, agir na realidade dos sujeitos envolvidos, pois as características que lhe são peculiares ampliam as capacidades de compreensão dos problemas detectados, e estabelecem uma reflexão para as mudanças. Assim sendo, o presente trabalho possui essa natureza interpretativa e intervencionista da pesquisa-ação. No processo de desenvolvimento de um projeto de pesquisa orientado para a compreensão de que a linguagem estabelece relações de poder, investigamos como, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os sujeitos envolvidos se posicionam discursivamente ante o fenômeno da diversidade linguística existente no cotidiano escolar. Para essa reflexão, buscamos fundamentação teórica de estudiosos, entre outros, como: Foucault (2015), filósofo francês que teoriza sobre as relações de poder imbricadas na sociedade; Bagno (2000), cujo trabalho discorre acerca da diversidade e do preconceito linguísticos; Antunes (2003) e Soares (1995) que fazem uma reflexão sobre a prática do ensino de língua portuguesa; Bauman (2005) e Hall (1997) cujas teorias abordam as temáticas da identidade linguística e da identidade cultural.

A metodologia está ancorada em uma pesquisa qualitativa e envolve registros coletados, junto a educadores e educandos, mediante questionários individuais e roda de conversa. Para Deslandes (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização e variáveis”.

Esse envolvimento maior entre pesquisador e participantes torna a escola, *lócus* deste trabalho, um laboratório vivo no qual todas as observações constituem possibilidades de compreender como se estrutura as relações de poder nesse espaço. Para André:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (1995, p. 41).

Para esta investigação, foram realizados, na sequência, conforme arrolados, os seguintes procedimentos:

1-Visitação à escola investigada para apresentação da pesquisa: este momento foi necessário para estabelecer uma aproximação da comunidade escolar com o pesquisador. Nesse evento, esclarecemos, aos envolvidos, o motivo da escolha da escola e da série que foi analisada, o tema da pesquisa, o cronograma a ser cumprido, a metodologia empregada na coleta de dados, os objetivos, a relevância do trabalho, entre outras questões;

2- Roda de conversa com docentes de língua portuguesa do município para discussões, acerca do ensino-aprendizagem. Acreditando que o diálogo é uma das formas mais profícuas de gerar conhecimento e aprofundar laços de amizade propomos esse espaço de encontros para o compartilhamento de ideias. O ambiente espontâneo das rodas de conversas favoreceu as investigações, pois instaurou-se com mais naturalidade a relação entre o pesquisador e os “sujeitos-alvos” da pesquisa. Desse modo, objetivando uma discussão proficiente, conduzimos os debates a partir das proposições abaixo relacionadas:

- a) Apresentação da temática a partir do contexto histórico-social;
- b) Relevância do tema para o convívio escolar, familiar e social;

- c) Relatos de evidências de preconceito linguístico no âmbito escolar;
- d) Exercício da docência e seu alcance social;
- e) Sugestões e possibilidades de enfrentamento dos preconceitos linguísticos;

3 - Aplicação de questionários, acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, para os docentes e discentes envolvidos na pesquisa: perguntas direcionadas tanto aos professores quanto aos alunos serviram para subsidiar a pesquisa. O questionário fora composto por questões objetivas e subjetivas que versavam sobre a problemática da pesquisa.

4 - Análise das práticas discursivas dos docentes e dos discentes, verificando os sentidos que estabelecem com o problema observado: as materialidades linguísticas geradas por meio dos questionários e da roda de conversa foram analisadas a partir das teorizações da análise do discurso francesa, tais como memória discursiva, interdiscurso, formação discursiva e de pressupostos da produção de conhecimentos voltada para o estudo da linguagem.

Nestes processos, procuramos articular o discurso às memórias discursivas que permeiam o dizer, pois nossa sociedade é construída com base em um conjunto de valores que nos são transmitidos ao longo dos tempos e alguns desses, ao se constituírem como verdades, se tornam cada vez mais excludente. E uma das formas de exclusão, a qual é objeto de reflexão desta pesquisa, se dá na imposição de uma língua única.

Em um país de dialetos variados, impor uma uniformidade da língua é excluir uma parcela de indivíduos que possui um contexto cultural, social e linguístico diferente. Assim, a norma para uma linguagem padrão passa a ser regras que discriminam os que dela não se faz usuários. Neste caso, o professor não deve se prender à prática de outrora que se preocupava em reproduzir o que ditava a elite. É necessário refletir e proporcionar uma aprendizagem significativa que valorize o saber linguístico do aluno para, a partir disto, mostrar-lhe as possibilidades que a linguagem possui.

Apesar desse tema não ser novo, ele permanece em evidência, pois, mesmo diante de tantas teorias sobre o assunto, muitos, ainda, são os casos de discriminação linguística. E a escola tem contribuído para que isso se perpetue. É nesta perspectiva que Geraldi afirma:

A conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incommensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas e, por isso mesmo, da constituição de nossas

consciências. Uma tal “tecnologia”, a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação. (2003, p. 25)

Portanto, investigar como se estabelece essa relação de poder da linguagem no ambiente da sala de aula e refletir as consequências produzidas sobre ela é uma discussão atual e importante, pois abre algumas possibilidades na transformação da sociedade. É preciso, mais que tudo, construir um mundo em que as diferenças, sejam elas de raça, religião, opção sexual, econômica, linguística ou outra qualquer, não sejam vistas com inferioridade. E é o ambiente escolar, o local mais adequado para se promover essa construção.

Dessa forma, por ter natureza de pesquisa-ação, após os procedimentos da análise dos dados obtidos, retornamos à escola envolvida, para realizar, com o professor e alunos, atividades, metodologicamente elaboradas, que além de proporcionarem a reflexão da temática, também prestigiam e vivenciam a cultura linguística da comunidade escolar. Todas estas atividades estão direcionadas para a temática da diversidade linguística e para uma prática pedagógica pautada numa língua multiforme. Buscando integrar os alunos, independentemente da variante linguística que utilizem, ao seu meio cultural, entendemos que estamos cumprindo uma atuação intervencionista.

1.1 Contexto da Pesquisa

Por muito tempo, a preocupação da escola, mais precisamente do professor de língua materna, esteve centrada em seguir as regras que regem a linguagem culta. Hoje, no entanto, já testemunhamos um avanço no que se refere à ampliação e redefinição no processo educativo na área de linguagem. Contudo, esse avanço, ainda não se concretizou em alguns espaços educacionais e uma parcela significativa de cidadãos ainda continua excluída da sociedade. E é para esta parcela de cidadãos que a presente pesquisa pretende contribuir, refletindo sobre a prática e a aprendizagem do ensino de língua portuguesa e sua relação com o fenômeno da exclusão social.

Partindo do pressuposto que não existe linguagem errada e sim variante com maior ou menor poder social, propomo-nos analisar a linguagem, enquanto discurso, de docentes e discentes de língua portuguesa; verificando as relações de poder estabelecidas,

a vinculação destes discursos com a dificuldade de aprendizagem que alguns alunos refletem e sua relação com a exclusão social.

Para este trabalho, escolhemos como *lócus* uma escola da cidade de Aliança/PE. Esta unidade de ensino faz parte do setor público municipal e está situada em área urbana. Tomamos como informantes alunos do 9º ano, do ensino fundamental, com faixa etária dos 13 aos 15 anos. A sua estrutura organizacional apresenta características comuns a todas as outras escolas públicas municipais, pois, é regida e estruturada pelo mesmo órgão: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A rede municipal de ensino da cidade possui um total de 6.021¹ estudantes, distribuídos em 22 escolas, dessas, 07 possuem o ensino fundamental do primeiro ao nono ano.

A instituição, que é *lócus* desta pesquisa, atende 466 alunos. Estes são distribuídos em três turnos: o horário matutino atende 212 alunos - 56 na educação infantil e 156 no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. O horário vespertino funciona, também, com 212 alunos - 56 no ensino fundamental do 1º ao 5º ano e 156 do 6º ao 9º ano. No horário noturno, funciona a educação de jovens, adultos e idosos - EJA, com 42 alunos.

Esta unidade de ensino conta com uma equipe de funcionários técnico-administrativo e pedagógico constituída por 03 gestores (1 diretor e 2 educadores de apoio), 12 servidores, distribuídos em diferentes funções e 15 professores, destes, 8 lecionam na segunda fase do ensino fundamental.

A turma, colaboradora deste trabalho, é composta por 28 alunos que residem no distrito de Tupaóca e nos engenhos que o circundam. Quanto à profissão dos responsáveis pelos alunos, a mais comum é a de agricultor, geralmente de cana de açúcar, quase a totalidade desses recebem ajuda do governo, como o Bolsa Família.

No que diz respeito à escolaridade desses pais, mães e avós, basicamente, possuem apenas o Ensino Fundamental, muitas vezes, incompleto. Há, também, pais analfabetos e raros os casos daqueles que concluíram o ensino médio ou superior. Segundo informações dos que gerem a escola, a família está muito presente o contexto escolar. Isso demonstra que os responsáveis pelos alunos sabem da importância da educação escolar.

Nesse contexto, a instituição obteve média de 2,3² no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme resultado na Avaliação Nacional de Rendimento

¹ Censo de 2015 fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Aliança

² IDEB relativo ao ano de 2013. Conforme informações dadas pela instituição, a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, no ano de 2015, não foi realizada devido à greve dos professores. Sendo este índice de 2013 o indicador mais atualizado.

Escolar, Prova Brasil. Os resultados demonstram que os alunos estão ainda em um nível elementar de conhecimentos básicos na área de língua portuguesa. Assim sendo, justifica-se o interesse em valorizar a identidade cultural e linguística do aluno, pois o indivíduo, se reconhecendo como parte da sociedade, abre-se para novos conhecimentos e para as exigências que esta mesma sociedade lhe impõe.

1.2 Geração de dados: procedimentos

Para o desenvolvimento dessa fase do trabalho, foram estabelecidas três etapas: a apresentação do projeto e solicitação de sua execução; a aplicação dos questionários para os alunos e a Roda de Conversa com o professor de língua portuguesa da turma colaboradora da pesquisa e com outros que também ensinam língua portuguesa no município.

O primeiro contato com a gestão escolar, que constituiu *a primeira etapa* da coleta de dados, deu-se no dia 20 de abril de 2016. Neste encontro, que fora previamente agendado, estavam presentes a diretora, a educadora de apoio do ensino fundamental II e a secretária da escola. Na oportunidade, fizemos o resumo do que seria a pesquisa. Assim, apresentamos a temática abordada e os objetivos elencados, também, informamos a turma para a qual os estudos se destinavam e solicitamos autorização para desenvolver o projeto na unidade de ensino.

Após inteirar-se dos fatos, a gestão se posicionou de forma positiva e com aceitação unânime dos membros que compunham a gestão naquele momento, nos sentimos à vontade para pedir informações sobre a escola. Foram solicitadas informações tanto sobre a turma do 9º ano quanto sobre dados gerais da escola como: número de alunos, número de professores, faixa etária dos alunos, número de funcionários que a escola dispunha para atender a demanda de estudantes, IDEB da escola, entre outras. Aproveitando para consolidar a autorização, solicitamos a assinatura da carta de anuência e também estabelecemos o primeiro contato com a professora de português da turma.

Nesse dia, fora agendado com ela a data para o primeiro contato com a turma colaboradora da pesquisa. A professora, já informada do projeto, disponibilizou as quintas e sextas-feiras para o desenvolvimento deste trabalho. A escolha desses dois dias deu-se por compatibilidade de horários entre as partes interessadas. Então, marcamos para o mês de maio o primeiro momento com os alunos.

Esse primeiro contato com os alunos foi destinado para apresentação do pesquisador e da pesquisa. Na sala de aula, foram transmitidas as orientações acerca dos trabalhos que seriam desenvolvidos e exposto a importância que eles, os alunos, teriam no andamento das atividades propostas. A frequência dos alunos foi boa, pois dos 28 alunos que compõem a turma estavam presentes 25. Então, a professora colaboradora ficou responsável por repassar as orientações dadas para os três alunos que estavam ausentes.

A interação deu-se de forma satisfatória. Visto que alguns alunos já conheciam a pesquisadora, pois já lecionara nesta unidade de ensino, ficaram mais à vontade para interagir e tirar algumas dúvidas. Apresentado o projeto, combinamos com a professora e com a turma que retomariamos esse trabalho com eles apenas no início do segundo semestre e que nesta ocasião traríamos o TCLE para os responsáveis assinarem.

Em agosto retornamos à escola para esclarecer sobre o TCLE. Fizemos a leitura oral do documento, explicamos da necessidade dessa autorização e pedimos para que os alunos levassem para casa para que seus responsáveis assinassem. Neste dia, estavam presentes apenas 20 alunos³ e estes levaram a documentação. E, na semana seguinte, todos os 20 alunos devolveram os termos assinados e datados.

Com o TCLE em mãos, iniciamos a *segunda etapa* dos trabalhos: a aplicação dos questionários. Foram 20 questionários distribuídos. Cada um dos alunos recebeu um questionário composto por sete questões que versavam sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e sobre a interação em sala de aula. Para o professor, também, foi entregue um questionário com sete questões que indagavam a respeito das relações interpessoais dos alunos, as dificuldades encontradas por estes no ensino-aprendizagem da língua portuguesa e sobre possíveis discriminações linguísticas sofridas pelos mesmos em sala de aula. Salientamos que os questionários se constituíram de perguntas fechadas e abertas e sua formulação ocorreu levando-se em consideração que, conforme Gil (2008):

- a) As perguntas devem ser formuladas de forma clara, concreta e precisa;
- b) Deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível e informação;
- c) A pergunta deve possibilitar uma única interpretação.

³ Não conseguimos desenvolver o trabalho com todos os alunos da turma, pois, devido à greve dos motoristas, do município, alguns alunos, os que necessitavam do transporte para chegar à escola, não estavam frequentando as aulas.

Ressaltamos que, na ocasião da aplicação dos questionários, se buscou por deixar os estudantes o mais à vontade possível, a fim de zelar pela veracidade do resultado da pesquisa.

A *terceira etapa* compreendeu uma Roda de Conversa com professores do município de Aliança. Para o desenvolvimento desta atividade, foram convidados quatro professores de língua portuguesa. Todos com características profissionais idênticas: professores regentes, atuantes na educação básica nos níveis fundamental II e médio, e todos lecionando em escolas públicas do município.

Essa Roda de Conversa realizou-se na biblioteca da escola, no mês de setembro, às quatorze horas. Inicialmente, os professores colaboradores foram informados acerca da garantia do sigilo de suas identidades, bem como da importância de suas narrativas para o desenvolvimento do projeto. Em seguida, apresentamos o TCLE, para que os mesmos pudessem assinar, legitimando suas participações. Na sequência, foi entregue aos professores, uma pauta com o roteiro a ser seguido, e lhes foram dadas as orientações de como seria esse momento.

Foram elencadas sete proposições para esta roda de conversa:

- 1) o acolhimento - de responsabilidade do professor pesquisador;
- 2) a apresentação da temática da roda de conversa - de responsabilidade do professor pesquisador;
- 3) Depoimentos sobre a relevância da temática da diversidade linguística para o convívio escolar, familiar e social - relatos dos professores colaboradores;
- 4) Relatos de evidências de preconceito linguísticos no âmbito escolar - narrativas dos professores colaboradores;
- 5) As relações existentes entre os PCNs e o ensino de língua portuguesa - depoimentos dos professores colaboradores;
- 6) Sugestões e possibilidades de enfrentamentos do preconceito linguístico na escola - proposta dos professores colaboradores;
- 7) Agradecimentos - de responsabilidade do professor pesquisador.

De forma descontraída, a Roda de Conversa foi se moldando e propiciando um momento animado e prazeroso de discussão. Os professores se mostraram entusiasmados e a conversa acabou fluindo de modo espontâneo, natural e profícuo.

Conforme o princípio ético assumido nesta investigação, apresentamos, por intermédio de códigos, os docentes colaboradores como: **P1**, 23 anos, é graduada em

Letras, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros (FADIMAB) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, também pela mesma faculdade. Atua com educadora há 06 anos dos quais sempre lecionados em turmas do ensino fundamental II. **P2**, 33 anos, possui graduação em Letras e especialização em Língua Portuguesa, ambos pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) e é educadora do ensino fundamental II há 11 anos. Todavia, nos últimos 06 anos também passou a lecionar no ensino médio. **P3** é graduado em Letras pela Universidade Estadual de Pernambuco e possui, pela mesma universidade, especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. É educador há 14 anos e ministra aulas de Inglês e Português no Ensino Fundamental II e Médio. **P4**, 56 anos, graduada em Letras e pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), é professora há 26 anos com regência tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio.

As práticas discursivas aqui reproduzidas foram analisadas mediante categorias teóricas da análise do discurso de orientação francesa (AD), a saber: discurso, análise do discurso e interdiscurso. Neste trabalho buscamos os sentidos para compreensão de um ensino de língua portuguesa voltado para a diversidade linguística.

O trabalho proposto aqui, também, desperta a reflexão para a problemática do preconceito que recai sobre os usos de algumas das variantes da língua, e nutre o anseio de provocar inquietações no âmbito escolar quanto a esse ensino, ainda enraizado nas escolas, de uniformidade da língua portuguesa.

A linguagem é um tema bastante discutido por estudiosos da língua. As discussões sobre as relações de poder por ela estabelecidas, o seu papel na constituição de identidades linguísticas e as práticas discursivas que excluem indivíduos são temáticas recorrentes nesta discussão. As reflexões trazidas à luz, por esses estudiosos, nos ajudam a compreender a sociedade e as relações entre os seres humanos.

2 ESTADO DA ARTE

Com o propósito de situar minha pesquisa a luz das discussões e debates que vem acontecendo no campo acadêmico, apresentamos, neste trabalho, algumas teses, dissertações e estudos que, também, tratam das relações de poder que a linguagem estabelece em contextos situacionais da sociedade. Este estado da arte enseja situar, além da pertinência do tema e da constatação da necessidade de sua reflexão, às contribuições que se têm dado na busca de uma sociedade mais consciente de seus direitos e deveres.

Um desses trabalhos que trata das relações de poder é a dissertação de Carolina Coeli Rodrigues Batista, apresentada, em 2011, à Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Com o título: *As relações de poder em sala de aula – uma análise discursiva sobre a perda de autoridade do sujeito-professor nesse espaço*, a autora procura estudar de que modo se estabelecem as relações de poder no contexto escolar de sala de aula e para isso analisa o espaço escolar como estrutura para fins disciplinares; os artifícios utilizados pelos professores para disciplinar e os modos como se dão a subjetivação dos indivíduos (sujeito-aluno e sujeito-professor) O lócus dessa pesquisa foi uma escola estadual da cidade de Campina Grande e os sujeitos envolvidos são alunos do 7º ano A e C e seu professor de língua portuguesa. Na investigação fora constatada a perda de autoridade do sujeito-professor e foram apontados os fatores que contribuem para isto: as novas tendências pedagógicas, as práticas jurídicas relacionadas à criança e ao adolescente e a nova estruturação da instituição familiar.

O texto aponta para o fato de que nem a escola e nem o professor estão preparados para lidar com esse sujeito-aluno atual e propõe uma reflexão a partir da observação dessas relações de poder denunciadas nas práticas discursivas e não-discursivas desses sujeitos.

Um outro trabalho é a dissertação de Relindes Ianke Leite, apresentada, em 2004, ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, na área de tecnologia. A pesquisa tem como título: *Linguagem - o dito e o implícito nos processos de inclusão/exclusão no contexto do trabalho industrial*, e traz o resultado de uma investigação realizada junto a uma agência recrutadora e a uma montadora automobilística.

Observando o processo de seleção para ocupar 42 vagas numa montadora, a investigação procurou analisar em que medida a linguagem pode significar um fator de inclusão/exclusão nas práticas de contratação de trabalhadores de nível médio, tendo em vista as exigências presentes na organização do trabalho.

Verificou-se nesta, que o modo de selecionar a mão-de-obra modificou-se e, atualmente, mede-se o ser não só pelo fazer, mas pelo saber ser. Comprovou-se, então, a importância de se ter habilidades com as diferentes linguagens, sendo estas uma das condições para inserção no mundo do trabalho industrial.

A exclusão pela linguagem também é tema de Sueli Salles Fidalgo que, em 2007, na sua tese: *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, investiga a linguagem que permeia a formação de nossa escola, as leis e as políticas públicas que prescrevem o trabalho educacional e as práticas escolares. Para isso utiliza como locus da pesquisa duas escolas estaduais da cidade de São Paulo.

Esse trabalho procura discutir sobre o processo de inclusão escolar ao longo da história da formação da escola brasileira e o percurso da educação inclusiva. Nessa investigação, os dados revelaram que a inclusão escolar não tem levado a uma inclusão social e ainda tem causado a exclusão de muitos educadores, pois os mesmos não estão sendo formados para trabalhar com a diversidade que têm em suas salas de aula. O trabalho ora descrito aponta para a necessidade de um programa de formação de professores que possa ser um *locus* para a construção colaborativa de uma real mudança no sistema educacional.

A presença de discussões e reflexões sobre a temática aqui exposta, em diferentes momentos e por diferentes pessoas, demonstra que o assunto tem permeado o universo acadêmico e que apesar das discussões que tem levantado, ainda se tem muito a discutir. Assim sendo, alguns estudiosos dedicam-se a analisar questões relativas ao assunto.

É nesta perspectiva que Rosselane Liz Giordani, jornalista e mestra em letras pela universidade Estadual Oeste do Paraná, tem oportunizado estudos relacionados. Um deles, *As relações de poder exercidas através dos discursos*, analisa o poder das palavras e da linguagem da mídia, mas especificamente do jornalismo.

Nesse estudo, realizado em 2011, a autora discute o assunto a partir dos eixos temáticos da linguagem, da ideologia, do poder e da dominação. Esse trabalho problematiza a ação do jornalismo como agente que constrói fatos e, portanto, pauta e

orienta o modo como a sociedade se reflete e compreende os fenômenos dela apreendidos e constituídos. Segundo a autora, ao publicar fatos e por sua vez construir realidades. Os jornalistas determinam um recorte temático e ideológico da vida humana influenciando os que se apropriam de sua visão.

Vale destacar como estado da arte o trabalho realizado pela professora doutora Marluce Pereira da Silva, que, na linha de pesquisa linguagem e práticas sociais, explora as temáticas relacionadas às práticas discursivas e sua relevância na constituição de identidades e seus modos de subjetivação. Com reflexão voltada para as relações de poder que são/estão estabelecidas pela sociedade, no que concerne as questões raciais e de gênero, analisa os discursos de verdades que permeiam a trajetória de indivíduos e/ou grupos que vivenciam a discriminação, suas subjetividades e suas formas de resistência.

Seus estudos atuais exploram temáticas relacionadas às práticas discursiva, sua relevância na constituição de identidades e nos modos de subjetivação contemporâneos. Um exemplo disso está em: *Para além da avenida - as narrativas de sambas de enredo e a constituição de identidades negras*, neste trabalho, realizado em 2015, é discutido a ressignificação de identidades negras em sambas de temática africana de agremiações do carnaval carioca.

Estes estudos assumem relevância à medida que contribuem para a reflexão acerca de uma sociedade mais justa, pois, independente das perspectivas adotadas, todos os trabalhos, acima citados, buscam investigar questões sociais relativas ao indivíduo, sua subjetividade e autoafirmação. Partindo da perspectiva de que só se pode contribuir, de acordo com Moita Lopes (2006), se considerarmos as visões de significado, inclusive àqueles relativos à pesquisa, como lugar de poder e conflito, que refletem preconceitos e valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem na construção do significado e do conhecimento.

Acreditamos, portanto, que os trabalhos desenvolvidos a partir dessa temática são elementos norteadores na busca de uma sociedade mais humana, mais crítica e mais participativa. Dessarte, o trabalho, aqui desenvolvido, vem, também, contribuir com essa acepção. Todavia, seu direcionamento centra-se na valorização do saber linguístico que o indivíduo adquiriu no contato com o mundo a sua volta e que o constitui enquanto ser social.

Procurando analisar as práticas discursivas envolvidas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e as relações de poder estabelecidas por elas, discutimos, nesta

pesquisa, o papel social da escola na legitimação das variantes informais da língua e no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Levar o aluno a conscientizar-se das diferenças linguísticas e da necessidade de adequá-las ao contexto de uso representa um passo importante para a participação efetiva deste na sociedade. Porquanto, consideramos o presente trabalho como uma pequena contribuição em um objetivo maior a ser perseguido: um ensino-aprendizagem mais participativo e mais envolvido com a realidade do aluno. A fim de fundamentar esse trabalho, buscamos suporte nas teorias desenvolvidas por estudiosos da língua.

3 APORTES TEÓRICOS

3.1 As concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa

Toda a atividade humana se concretiza através da língua e é neste sentido que Santos (2004, p.103) esclarece: “...a língua é, ela mesma, a instância na qual nos tornamos humanos e nos inserimos no mundo que nos cerca”. Portanto, toda prática social só se realiza através da língua que além de ser fator de identidade dos sujeitos, realiza sua função social no intercâmbio entre eles. Duranti explicita essa relação intrínseca entre sujeito e língua da seguinte forma:

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas ao seu passado, presente e futuro, a linguagem torna-se seu passado, presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo o que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações linguísticas, histórias, anedotas e nomes, tantos quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do corpo. (*Apud* SANTOS, 2004, P.103)

A linguagem exerce um papel importante em todas as manifestações da vida humana, pois ela constitui, organiza e intermedeia as relações sociais, é através dela que se pode representar e interferir na realidade e isto torna-se real desde o instante que interagimos. E é a partir dessa interação, nos contatos com a família, que a linguagem, gradualmente, passa a ser apreendida. Nesta perspectiva, Preti afirma que:

Desde que nascemos, um mundo de signos linguísticos nos cercam e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que pela imitação e associação começamos a formular nossas mensagens. E toda a nossa vida em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio comum de que dispomos para tal. (1977, p. 5)

Segundo o autor, quando interagimos através da linguagem, desejamos estabelecer laços, conseguir objetivos, desencadear comportamentos, enfim, estabelecer um convívio que será permeado pela linguagem por toda a nossa existência. A linguagem, então, se apresenta de modo natural desde os primeiros contatos que o ser humano tem com seu semelhante, pois é por meio dela que os bebês, mesmo sem entenderem a dimensão do mundo, se apercebem dele e, por imitação ou associação, conseguem entender o outro e fazer-se entender. Por ter papel fundamental na vida, a linguagem e todos os fenômenos a ela relacionados, tem sido alvo de estudos e, ao longo da história, algumas concepções foram atribuídas a ela.

Na concepção que a define como expressão do pensamento o indivíduo representa para si o mundo através da linguagem e nessa linha de pensamento os contextos situacionais de uso da linguagem, interlocutor, propósito comunicativo, não são considerados, pois a função principal da língua é apenas refletir o pensamento.

Uma outra concepção define a linguagem como instrumento de comunicação e neste conceito a língua é vista como um código que deve ser dominado pelo falante para que a comunicação seja efetivada. Dessa forma, entende-se que a comunicação depende do grau de domínio que o falante tem da língua. Nessa linha de pensamento encontra-se o estruturalismo que conceitua a língua com sistema, ou seja, o locutor utiliza-se dos conceitos estruturais que conhece para se comunicar. Nesta vertente, apesar de situar um interlocutor, os outros elementos estabelecidos nos contextos situacionais de uso da língua também não são considerados.

Uma terceira concepção define a linguagem como forma ou processo de interação. Nesta, a linguagem toma forma mais ampla e dinâmica já que vai se moldando à medida que flui a interação com o outro e é nesta concepção sociointeracionista da língua que buscamos identificar a linguagem como constituição identitária do indivíduo já que o mesmo se constitui nas atividades desenvolvidas de acordo com seu valor. E todas essas práticas sociais só se concretizam por meio da linguagem.

Esses sujeitos que se formam na interação com o outro e com o mundo, começam a constituir-se no contato com a família. A criança, ainda bebê, vai desvendando seu universo e tomando parte no meio social aos poucos. Ela interage fazendo associação na representação de símbolos, na associação entre comportamento e respostas alcançadas, na associação sonora à um objeto específico, entre tantas outras ações. A linguagem dos gestos, dos sons, dos corpos, dos símbolos e dos sinais que utilizamos para nos comunicar

se faz presente desde o nascimento do indivíduo. Portanto, a linguagem permeia toda prática social e é através dela e na interação que nos tornamos sujeitos partícipes de uma sociedade, nos apercebemos de nós e dos outros e, sobre este contexto da interação, Hall afirma que:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Esses sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (1997, p.15)

Nesta perspectiva da interação, valores, crenças, comportamentos e ideologias são transmitidos e passam a constituir a subjetividade de cada um, pois no contato com o outro identificamos ou rejeitamos ideias e passamos a, a partir disto, construir nosso mundo e nosso eu. Portanto, a linguagem está ligada a realidade social, histórica e cultural dos seus falantes e o representa perante toda a sociedade.

Por isso, a linguagem, enquanto constituição do sujeito, não pode simplesmente ser concebida como instrumento de comunicação ou transmissão do pensamento, pois ela além de englobar múltiplos significados, possibilita reconhecer esse sujeito enquanto indivíduo pertencente a uma determinada região, a um determinado grupo e a uma determinada classe social. Portanto, deve-se pensar nas identidades sociais como produto da interação e do convívio com o outro, pois é nesse contato, por meio da linguagem, que formamos nossa personalidade e significamos o mundo. A linguagem é, pois, o resultado de um processo de identificação ou rejeição que permite construir nossas chamadas subjetividades e tem papel fundamental na formação do caráter do indivíduo. Por intermediar as relações e constituir os sujeitos, pautamos este trabalho na concepção sociointeracionista da língua.

3.2 A formação identitária do indivíduo

A identidade não é nunca uma individualidade e tampouco um ajuste completo do ser, pois, este vive transmutando-se e reconfigurando-se de acordo com as verdades a ele apresentadas, sendo, pois, uma moldagem nunca acabada, sempre possível de

transformação. Podendo-se dizer que esta convive em um processo nunca completado, pois, pode, por influências variadas, ser sustentada ou abandonada.

Assim sendo, nessa perspectiva contemporânea de identidade, motivada e representada pelos discursos que circulam na sociedade, percebemos os sujeitos, agentes no processo educacional, que é o foco desta pesquisa, como indivíduos “metamórficos” que se constituem, em um processo contínuo, no outro, gerando, na escola, um ambiente de diversidade religiosa, étnica, sexual e também linguística. Dessa forma, entender as diferenças e refletir sobre as subjetividades identitárias de cada um é primordial na reflexão acerca dos sujeitos sociais que compõem a escola. E quanto à diversidade linguística existente, Charaudeau afirma:

É preciso dar especial destaque aos imaginários sobre a língua, pois eles denotam a maneira como os indivíduos se veem enquanto pertencentes a uma mesma comunidade linguística. Aqui dois pontos de vista se confrontam. Existe uma representação unitária da língua... que afirma que os indivíduos se identificam com uma coletividade única (...). Um outro ponto de vista assenta-se sobre a ideia de que não é a totalidade da cultura. Com efeito, pode-se perguntar se é a língua que tem um papel identitário ou se é aquilo que chamamos de *discurso*...que a coloca em funcionamento(...) O que ocorre é que o pensamento se concretiza no discurso, e o discurso é a língua empregada socialmente, segundo os hábitos culturais do grupo ao qual pertence aquele que fala. (2015, p.25-27)

Dessa forma, a língua por estar relacionada ao contexto histórico, social e cultural de seus usuários sofre contínuas variações e por acompanhar o indivíduo ao longo dos tempos, expressando sua maneira de organizar o mundo em nomes e estruturas linguísticas próprias, reinventa-se com as pessoas e com a sociedade, resultando, assim, a diversidade linguística que identifica comunidades, grupos e indivíduos. Essa diversidade é fruto de muitas variantes que a língua portuguesa do Brasil possui e está relacionada com a própria história do país, a qual também é por natureza pluricultural, pois é resultado da miscigenação de três povos: os indígenas, os africanos e os europeus.

Essas variações, no entanto, sofrem discriminação já que existe uma crença de que essas transformações empobrecem a língua. Porém, não se deve classificar essas mudanças como pior nem melhor e sim como consequência de uma língua viva que é dinâmica e que por isto é essencialmente variável. E, a esse respeito, Faraco comenta que:

Os falantes que não conhecem linguística, ao desenvolverem consciência de mudanças em sua língua tendem, muitas vezes, a desenvolver paralelamente uma atitude negativa em relação a elas, entendendo-as como uma espécie de decadência: A mudança estaria empobrecendo a língua, degenerando-a, transformando-a para pior. (1998, p. 46-47)

Um dos grandes problemas, tanto na sala de aula como fora dela, é a prática que persiste em confundir língua, em geral, com escrita, na qual grande parte do que se chama de “erro” é, na verdade, apenas desvios da ortografia oficial provocados tantos por fatores linguísticos quanto extralinguísticos. Em verdade, a linguagem possui uma função social que se realiza pela língua a qual é constituída de duas modalidades: oral e escrita.

Entre as características que diferenciam a língua oral da língua escrita estão os fatos que a fala é: não-planejada, incompleta, fragmentada, pouco elaborada e emerge no momento da conversação; já a escrita apresenta-se de forma: planejada, completa, elaborada, não-fragmentada e pode ser refeita quando e quanto necessário. A língua oral, portanto, é adquirida naturalmente no contato do dia-a-dia com a família e a comunidade, não se prendendo a regras, emergindo do contato direto entre os indivíduos, surgindo da espontaneidade de seus usuários no próprio momento da interação. Todavia, apesar de toda a sua importância, por muito tempo ela foi sucumbida pela escrita. Sobre essa questão, Bagno declara:

Durante mais de dois mil anos, os estudos gramáticos se dedicaram exclusivamente à língua literária, formal. Foi somente no começo do século XX, com o nascimento da ciência linguística, que a língua falada passou a ser considerada como verdadeiro objeto de estudo científico. (2000, p.54)

Por conseguinte, a língua escrita ganhou “status” de língua padrão que, associada a pessoas de maior poder aquisitivo, passou a ser sinônimo de língua correta e culta. Em contrapartida, a língua oral passou a ser inadequada, tornando-se símbolo de “ignorância” e “burrice”. Como consequência, os usuários, desta modalidade da língua, passaram a ser discriminados e, sendo o Brasil um país pluricultural e de acentuada diferença social, uma grande parcela de cidadãos sofre com esse preconceito.

É inegável que para ter sucesso numa sociedade “letrada” como a nossa é necessário adequar-se às exigências impostas por ela. Ter o domínio da língua escrita é um pré-requisito para isto. Por isso, não se expõe aqui a valorização de uma modalidade da língua em detrimento da outra, mas, o reconhecimento da importância de ambas na

constituição da identidade do indivíduo. Mostrar ao aluno que o modo como nos expressamos está relacionado à nossa história e nos constitui enquanto ser social é tarefa do professor. Cabendo, também, ao mesmo, o compromisso de aperfeiçoar as habilidades comunicativas dos alunos para que estes possam plenamente exercer sua cidadania.

3.3 O Poder das verdades contingentes

Observamos que a linguagem é mutável e por assim se constituir evidencia as particularidades de cada ser. Os sujeitos que dela se apropriam, sinalizam seu pertencimento enquanto ser cultural e social, a determinados grupos, comunidade, instituição, etc, no entanto, essa mesma linguagem que é identidade de cada indivíduo quando não se identifica com a variante “cultura” da língua, é vista com certo preconceito. Essa imposição da língua padrão sobre as demais, acabou excluindo todos os que dela não se utilizam e, dessa forma, a linguagem passou a ser produto de poder e domínio na sociedade. E para entendermos essa relação de poder que tem a linguagem, é preciso, primeiramente, definir a palavra poder, depois associá-la às relações sociais constituídas ao longo da história dos povos e identificar, no contexto escolar brasileiro, como essa relação de poder se estabelece.

Sendo assim, procuremos analisar a palavra poder: semanticamente, ela se relaciona a outros vocábulos como, por exemplo, domínio, força, regulação, autoridade, etc. Todas, porém, remetem, de certa forma, a uma outra palavra: sujeitar, que, segundo consta no dicionário, significa, dentre outros sinônimos, render-se à lei, ou à vontade de outrem, submeter-se, FERREIRA (2010, p. 717). Infere-se, com isso, que as relações de poder se dar na ascensão de um em detrimento do outro. Esse domínio do outro, às vezes, acontece de forma imperceptível, pois, muitas vezes, o poder é instituído como verdade e o indivíduo não consegue identificá-lo. Nesta perspectiva, Foucault afirma que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (2015, p.52)

Em verdade, o homem é coagido a seguir normas sociais desde o seu nascimento e muitas dessas ele não tem poder para modificar e o jogo de dominação vai se perpetuando, ao longo dos tempos, pelos discursos, ditos como verdades, dos que detém

o poder. Para o filósofo francês Foucault (1995), há formas distintas de poder, uma delas é classificada como capacidade, poder que todo ser humano tem de interagir em seu meio; a outra, que é nosso objeto de estudo, é vista como jogo de relações, a ação que é exercida visando regular o outro. Assim, afirma ele que:

Deste "poder" é necessário distinguir, primeiramente, aquele que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las - um poder que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais, digamos que, neste caso, trata-se de capacidade". O que caracteriza, por outro lado, o "poder" que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que "alguns" exercem um poder sobre os outros. (1995 p. 240, grifos do autor)

Essa relação de poder é intrínseca às sociedades e mostra-se arbitrária, enganadora e propagadora de exclusão e por isso, ao longo da história, algumas lutas foram/são travadas na intenção de se buscar soluções. Foucault (1995) afirma que existem três tipos de lutas contra a dominação: as lutas contra forma de exploração; contra as formas de dominação e contra o indivíduo e sua subjetividade e é desta última, as formas de dominação contra o indivíduo e sua subjetividade que o presente trabalho se ocupará.

As subjetividades são constituídas a partir da interação, pois, à medida que interagimos, no contato com os outros, nossas experiências, crenças e história de vida vão se intensificando e se reconstruindo. Essa subjetividade é influenciada pelas normas, regras e valores da sociedade, o indivíduo ao mesmo tempo que constitui sua subjetividade influencia na construção da subjetividade alheia. Todavia, essa individualidade, se não se adequa as regras da sociedade, é contestada, ridicularizada, ignorada e discriminada surgindo, assim, a sujeição ou a exclusão social de determinados grupos e indivíduos.

No contexto histórico das sociedades, exemplos de luta por reconhecimento são antigos. Essas lutas emanam a partir das relações de poder estabelecidas na sociedade. Um exemplo disso, é a busca por igualdade de direitos que a mulher tem procurado conquistar. A mulher, por muito tempo, foi subjetivada pelos discursos preconceituosos dos machistas. Para estes, “lugar de mulher sempre foi na cozinha” e, por um bom tempo, acreditou-se nisso.

As próprias mães impuseram às filhas essa crença; as quais eram, desde cedo, preparadas para assumir os afazeres do lar. Os que detinham o poder, a sua época, outorgavam o que as mulheres poderiam fazer, vestir, que lugares deveriam frequentar e, até mesmo, escolhia-se com quem ela deveria se casar. A mulher por muito tempo teve sua subjetividade negada e por isso acabou excluída da sociedade. E, assim como elas, vários são os sujeitos que sofrem com essa relação de poder. Sobre isso, Foucault enfatiza:

Para começar, tomemos uma série de oposições que se desenvolveram nos últimos anos; oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas. Não basta afirmar que estas são lutas antiautoritárias; devemos tentar definir mais precisamente o que elas têm em comum (...)finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. (1995, p. 234-235)

Muitas são as relações estabelecidas como forma de dominação, no entanto quero destacar aqui as relações de poder exercidas pela linguagem no contexto escolar da sala de aula. É nessa relação de poder que esta pesquisa se ocupa e procura analisar os sujeitos envolvidos neste processo e as verdades impostas, convenientemente, pela sociedade.

Essa relação de poder, no ambiente escolar, está nos papéis desempenhados pelos membros que compõe esta instituição social. As normas estabelecidas para cada um deles são imprescindíveis para o bom convívio, elas também estabelecem situações de hierarquia e autoridade nesse ambiente. A ordem e a disciplina são fatores organizacionais do contexto escolar. Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores, ninguém está imune às normas disciplinares que regulam o sistema educacional. Ser observado, contado e avaliado é um meio de controle do outro, cabendo ao poder disciplinador o papel de coibir os desvios dessas normas pedagógicas. Assim, para Foucault cada indivíduo assume seu papel disciplinador na escala de poder:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto nem território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, (...). Ela individualiza os corpos por localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (2014, p.143).

Dessa forma, a escola passa a ser um instrumento de controle dos agentes nela inseridos, outorgando poderes e deveres a cada um de seus membros. Nesse processo, o aluno é avaliado por seus conhecimentos, comportamentos, assiduidade, organização, respeito aos regulamentos, entre outros fatores. O professor, que pela ordem hierárquica tem o poder de promover esse julgamento, por sua vez, subordina-se às autoridades superiores que regulamentam seus deveres: cumprimento de horários, organização dos diários de classe, disciplina do aluno, elaboração de provas, monitoramento dos conteúdos, entre tantas outras obrigações.

Esta relação de poder, estabelecida entre escola-professor-aluno, perpassa também na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa. Quando o professor não reconhece o modo de se expressar do aluno como algo legítimo, e tenta impor o ensino de uma língua uniforme, homogênea baseado na memorização de regras para o “bom falar”, acaba estigmatizando uma parcela significativa da sociedade e perpetuando uma relação de poder imposta pela classe dominante que não reconhece as variantes informais da língua como legítimas.

3.4 Discurso, linguagem e poder

Toda comunicação só acontece por meio da linguagem. Esta, por conseguinte, é a materialização do discurso e carrega consigo as manifestações ideológicas de ordem sócio histórica enunciadas pelo sujeito. Segundo Orlandi (2001, p.15), “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Assim, adotaremos nesta pesquisa, os procedimentos de análise do discurso (AD) de orientação francesa, na intencionalidade de analisar as relações de poder estabelecidas nos discursos de professores e alunos, das séries finais, 9º anos, do ensino fundamental, e sua vinculação com a prática de ensino de língua portuguesa.

A AD toma a linguagem como mediadora entre o homem e o meio social em que vive, assim, o indivíduo não é dono do seu próprio dizer, já que é submetido às coerções sociais e seu discurso é na verdade “um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social” (BRANDÃO, 2004, p.59).

Nesta perspectiva, a AD prioriza outros elementos que vão além do ato comunicativo e da transmissão de informações: O contexto de produção, os

interlocutores, os elementos ideológicos e sociais. Por isso, é inconcebível analisar o discurso desconsiderando as condições de produção, pois, o sentido do enunciado depende da situação em que o sujeito que o produz se encontra. Sobre esse fato, Orlandi, também, discorre:

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do discurso nos permite, [...], remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (2001, p. 32).

Tendo por base que os discursos são formados através das oposições e/ou assimilações com outros discursos, é nítida a existência de uma relação entre o *interdiscurso* - o já-dito - e o *intradiscurso* - o que está sendo dito em um determinado momento, sob certas condições de produção discursiva, pois, ao manifestar-se discursivamente o sujeito já transpõe as “verdades” constituídas pela sociedade ao longo de sua existência.

Partindo, então, do conhecimento da história da humanidade, verificamos que os discursos utilizados, ao longo da formação da sociedade, além de estabelecerem relações de poder, estão na confluência de dois eixos o da matéria e o da realidade e deles tiram seus sentidos.

Como exemplo disso, temos os discursos que até hoje suscitam o bem e por meio deles conquistou-se a liberdade, pregou-se a salvação e espalhou-se a esperança. Destes, forjaram-se heróis, mártires, profetas, entre outros tantos. Há também as muitas manifestações discursivas que se voltaram para o mal e estas, também, ainda hoje, ecoam na nossa sociedade e destas práticas discursivas a história nos mostra, por exemplo, os discursos de soberania e ódio empregados por ditadores e pelas ditaduras. Dessa forma, a relação entre o interdiscurso e intradiscurso reflete as verdades que os sujeitos tomam para si e reproduzem ao longo de suas vidas.

Portanto, a linguagem é poder, pois revela um universo onde se travam lutas, e disputas ideológicas entre os agentes sociais. As palavras veiculam valores, significados, ideologias e, desse modo, configuram formas de dominação e exercício de poder. Por isso, saber usar esta palavra, nas muitas instâncias sociais, é estar preparado para viver nessa sociedade atual que é complexa e exigente. É nesta perspectiva que a presente pesquisa se ocupa: investigar como a prática de ensino de língua portuguesa tem

estabelecido esse poder e contribuído para empoderar os sujeitos no exercício pleno da cidadania

A escola, enquanto instituição de educação, é o meio pelo qual o indivíduo tem a possibilidade de se empoderar, pois é dela, também, o papel de preparar o indivíduo para a vida social. Todavia, os discursos de poder que sempre permearam o ensino de língua portuguesa, entenda-se como discurso de poder a supremacia da língua “cultura”, ao invés de dar poder aos alunos, passou a ser fruto de dominação e exclusão, pois foram negados os saberes constitutivos de cada ser: sua cultura, seu contexto social e a sua linguagem.

Muitas teorias e discussões surgiram a esse respeito. Repercutem vozes afirmando que o saber intrínseco ao ser, não pode ser menosprezado, e estudos nesta temática tem ganhado força, nas últimas décadas. Sobre esses saberes Foucault afirma:

...por saber dominado, se deve entender outra coisa, e em certo sentido, uma coisa inteiramente diferente: uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. Foi o reaparecimento desses saberes que estão embaixo (...) que realizou a crítica. (2015, p. 266)

Por isso, algumas mudanças têm surgido na perspectiva de uma aprendizagem significativa. Porém, ainda, na atualidade, alguns profissionais, dessa área de atuação, se mostram perdidos quando o assunto é o ensino de língua portuguesa. Uns continuam com sua prática de ensino voltada para uma língua homogênea, suprema e, assim fazendo, exclui o aluno; outros aboliram de suas aulas o ensino da gramática da língua e não preparando este aluno para as exigências do mundo contemporâneo, acaba também o excluindo. É nessa dualidade, ainda vivenciada por alguns profissionais, que a educação tem construído sua prática excludente.

Não obstante, as instituições governamentais, que regulam a educação, têm buscado direcionar o ensino de língua portuguesa para a realidade linguística do país. Buscando legitimar o saber que o aluno já traz sobre a língua, procurou-se, constituir uma escola mais eficiente. Nessa direção é possível observar um avanço em favor de uma escola mais formadora, mais democrática. Os Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é um bom exemplo disso, já que estes apontam mudanças que privilegiam a dimensão interacional da língua e o ensino de língua portuguesa voltado para a diversidade linguística.

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente aquelas associadas aos padrões da escrita... (BRASIL, 1998, p. 18)

A partir da elaboração e divulgação dos PCNs, outros instrumentos, que fazem parte da estrutura educacional, ganharam novas perspectivas e se ajustaram as orientações vinculadas no documento: o livro didático, o ENEM, o SAEB, os vestibulares das universidades, os conteúdos programáticos. Todos eles, em maior ou menor grau, se “repaginaram” para acompanhar os novos rumos da educação no Brasil.

Contudo, um olhar mais atento mostrará, ainda, uma prática de ensino de língua portuguesa voltada para memorização de regras. Uma prática pedagógica cheia de frases descontextualizadas onde o texto é utilizado como subterfúgio para o ensino da gramática. Para Antunes, essa prática pedagógica é uma das causas responsável pelo insucesso da escola:

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que, “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (2003, p. 20)

Assim, as aulas de português transformam-se em um obstáculo intransponível para o aluno que, diante de uma língua que não domina, frustrado acaba se retraindo e se excluindo efetivamente da interação em sala de aula. Sem ter voz nem vez, muitas vezes, abandona a escola e passa a viver à margem da sociedade.

Contudo, Coma ampliação das novas tendências para o ensino de língua portuguesas, uma mudança, que a partir da divulgação dos PCNs foi mais claramente percebida, também aconteceu na prática de alguns professores. Estes, impulsionados pelas teorias de um ensino direcionado para o estudo do texto, assumiram uma posição crítica em relação ao ensino da gramática e o aboliram de suas aulas de português. Sobre isso, Uchôa (2007) discorre:

Paralelamente, foi-se ampliando, de umas quatro décadas para cá, em razão do desenvolvimento de diversas correntes linguísticas, quer entre linguistas, quer mesmo entre professores de língua portuguesa, a referida atitude negativa em relação ao ensino da gramática, mais frequentemente contra o ensino da gramática normativa, visto como “restritivo”, “limitante da criatividade”. (2007, p.18-19)

De certo que o ensino de língua portuguesa tem passado, ao longo do tempo, por reformulações significativas, e nessas passou-se a prestigiar o coloquial, o espontâneo, o expressivo, assim, as variedades linguísticas mais informais ganharam espaço no ambiente escolar. É preciso reconhecer como legítima a variante que o aluno utiliza, revelar para ele a riqueza linguística que tem o Brasil. Porém, é preciso, também, mostrar-lhe a importância de se conhecer a gramática que rege a língua padrão para que em determinado contexto situacional se possa fazer uso dela. Sobre isso, Neves explicita:

Não é necessária muita argumentação para que se assegure que ensinar eficientemente a língua- e, portanto, a gramática- é, acima de tudo, proporcionar a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. (...). Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com a gramática. (2000, p.52)

Essa dualidade vivenciada pelo professor, ensinar a gramática ou excluí-la do programa do ensino de língua portuguesa, tem permeado a vida de alguns professores de português, talvez, para estes profissionais da educação falte uma orientação mais direcionada, uma formação continuada que reflita as teorias que nortearam os Parâmetros Curriculares. Neste quadro atual, é necessário e urgente que se compreenda que não cabe ao professor ensinar ao aluno uma língua, mas criar condições, possibilidades para este desenvolver, aprimorar, enriquecer e praticar a língua nas diversas situações de uso.

3.5 A prática do ensino de língua portuguesa e sua relação de poder

O poder se expressa nas diversas relações sociais, assim, pode-se falar que nossa vida em sociedade se estabelece a partir das relações de poder que temos com/sobre o outro. Segundo a visão foucaultiana, as relações desse poder se manifestam de múltiplas formas, não possuem localização e nem sujeitos específicos, nestas perspectivas, então,

somos todos fatores de poder, pois tanto o exercemos quanto somos conduzidos por ele. Sobre isso, Paranhos (2000) afirma:

(...) o poder não deve ser encarado exclusivamente como algo que atua sobre nós, como se nos limitássemos a ser objeto de sua ação. Ele também é exercido por nós, o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos e objeto do exercício do poder (2000, p.56)

Nesta perspectiva, a escola configura-se também como ambiente para se estabelecer essas relações de poder. Todavia, o poder que quero aqui tratar não se refere àquele associado à dominação, à manipulação, mas ao poder que é produzido para, nos ambientes sociais, o possível convívio da sociedade. Um poder que é socialmente instituído a cada cidadão, o qual é exercido e manifesta-se nas relações com o outro. A relação de poder que permite, por exemplo, o professor exigir do aluno o respeito na sala de aula, ou o poder do aluno em exigir do professor a sua nota da avaliação. O poder, neste caso, é positivo, pois é exercido com finalidade produtiva e organizacional. E sobre esse tipo de poder Foucault declara:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (2015, p. 45)

Para o autor, o poder não é apenas dominação, mas também produção, é a partir dessas relações que a realidade se configura. As relações de poder estão presentes em toda vida social, na família, na escola, na igreja, no Estado, no trabalho, nos hospitais, etc e em todos esses ambientes existem métodos que efetivam essas relações de poder dos indivíduos, que regulam seus discursos, suas verdades, seus comportamentos.

Segundo Foucault (2014), são “esses métodos que permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. E sobre a disciplinarização o autor afirma ainda:

A disciplina fabrica assim corpos submisso e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômico de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (...) a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (2014, p.135-136)

É, pois, na escola que o poder disciplinar aperfeiçoa o conhecimento, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição numa relação hierárquica. Exercer tal poder sobre os alunos, para que a aula flua da melhor forma possível, se executem as atividades programadas e se respeitem as normas, é parte de um sistema com função normalizadora que visa tão somente aumentar a capacidade do ser humano nas muitas áreas do saber. Nestes aspectos, aqui retratados, o poder exercido tem o papel de agregar e dar poder aos sujeitos.

Partindo dessa ideia, o ambiente da sala de aula torna-se propício para aprendizagem, pois possui meios disciplinadores que facilitam a aquisição do conhecimento. Todavia, essa aprendizagem só será significativa se aliada as vivências dos sujeitos partícipes deste processo. Respeitando os saberes dos alunos, sua cultura e o meio em que vive, chega-se, mais facilmente a novos saberes. Dessa forma, prestigiar uma prática de ensino voltada para a realidade cultural do meio ao qual a escola esteja inserida é uma forma de ressignificar a prática de ensino.

A construção de novos conhecimentos só se torna possível quando há interesses comuns presentes no processo dessa construção. O desafio do professor está justamente na promoção desses momentos de interação entre o que já é conhecido e o novo. E esse intercâmbio de ideias é uma forma eficiente de promover aprendizagem. A discussão e a reflexão sobre a linguagem permitem contextualizar a temática das identidades constitutivas de cada ser e todas as diferenças próprias de cada local, facilitando, ao meu ver, esse percurso para o conhecimento. E sobre esse ensino significativo Silva argumenta sobre a importância de uma pedagogia e de um currículo escolar que questionem as identidades e as diferenças:

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento

dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (2000, p. 6)

Segundo o autor, a prática de ensino deveria priorizar o desenvolvimento crítico do aluno e as discussões acerca da diversidade. Perceber a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise das discursividades dos alunos, foram selecionadas 06 amostras. O critério para a seleção dessa amostragem deu-se na escolha do *corpus* que melhor atendia a proposta do projeto. Os questionários selecionados são relatos dos alunos que fazem parte do grupo que dificilmente interagem nas aulas. Segundo a professora, “esses alunos parecem mais figurantes do que agentes do processo de ensino-aprendizagem”.

O objetivo principal do questionário foi o de identificar o preconceito linguístico ocorridos em sala de aula e como ele reflete nas interações e nas subjetividades dos sujeitos-alunos. Para preservar a identidade dos alunos, estes foram nomeados pela vogal A seguida de uma numeração identificativa. Por exemplo: as respostas dadas pelo aluno um foram identificadas como A1, já as dadas pelo aluno dois nomeamos de A2 e assim por diante até perfazerem o total dos 06 alunos participantes desta amostragem.

No tocante às análises das discursividades dos docentes, foram selecionados trechos da Roda de Conversa de todos os quatro professores colaboradores. O objetivo principal foi perceber como o tema da diversidade linguística repercute neles e no ensino de língua portuguesa.

Como dito anteriormente, propomos aqui analisar os discursos dos discentes e docentes acerca da temática supracitada procurando verificar o efeito de sentidos que esses têm e suas interferências na constituição da identificação dos sujeitos. Para isto, fora considerado, também, o interdiscurso, ou seja, o saber discursivo que torna possível todo dizer. Pois, segundo Orlandi (2003), as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós. Primeiramente, analisamos as práticas discursivas dos alunos para depois nos ater nas discursividades dos professores.

4.1 As discursividades dos discentes e suas identidades linguísticas

Nos 06 relatos apresentados, verificamos que todos responderam “sim” quando indagados se gostavam de estudar português. No entanto, percebemos nos discursos dos alunos alguns entraves que permeiam esse universo da sala de aula no ensino de língua portuguesa e contradiz esse prazer de estudar e apreender a língua portuguesa. Conforme

examinado nessas sequências linguísticas de A1: *“gosto de estudar português porque é uma aula de muita produção, eu acho que é a principal matéria, até por que aprendemos falar o português cada vez melhor”*. E *“Não gosto de interagir nas atividades propostas pelo professor de língua portuguesa porque em muitos casos sabemos responder mais tenho vergonha ou até medo dos colegas magarem”*. O sujeito, em seu depoimento, demonstra algumas contradições. Ao afirmar que gosta de estudar a matéria é esperado um sujeito atuante, participativo, que interaja durante a aula pedindo explicações ou respondendo os questionamentos do professor e dos colegas. No entanto, nos é relatado algo contrário a essa expectativa. Percebemos, claramente, que o receio de ser discriminado faz A1, se calar e se distanciar desse universo interacional que deve existir numa sala de aula.

Uma outra contradição apresentada tem raízes no interdiscurso de uniformidade da língua portuguesa propagado por um ensino tradicional baseado na concepção da linguagem como instrumento de comunicação. Nesta, a língua é vista como um código que o falante deve dominar para poder se comunicar. Por isso, A1 relaciona o gostar de estudar português ao aprender a falar português melhor. Essa relação estabelecida entre fala e escrita têm raízes em uma “longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, no (pre) conceito irreal da unidade linguística no Brasil” (BAGNO, 2000, p.15). Isso demonstra que apesar dos “novos” estudos acerca do ensino de língua portuguesa, ainda perdura um ensino pautado numa língua homogênea, na qual a diversidade linguística ainda não é tema principal em sala de aula.

Efeitos de sentidos compatíveis com o relato exposto acima também podem ser apreendidos na justificativa de A2: *“Gosto de estudar português porque agente aprendemos a falar a língua portuguesa”*. Novamente, percebemos a dificuldade em estabelecer diferenças entre as duas modalidades da língua: escrita e oral. Para A2, os brasileiros não sabem falar português e este conceito está na visão estereotipada de que a fala deve seguir normas para o “bem” dizer. O não reconhecimento das variedades da língua provoca este tipo de equívoco e reforça a hegemonia da variedade “cultura” da língua, associada as pessoas de prestígio da sociedade. A discursividade que atravessa esta expressão também nos remete a uma memória discursiva que se associa ao prestígio social dos indivíduos. Considerando o lugar de onde se fala, essa associação se faz mais notória, pois A2 reproduz o que já escuta no seu contexto social. Sobre isso, os PCNs reconhecem que:

Existe muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão. Consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa. (BRASIL, 1998, p. 31)

No questionário foi indagado também se, na sala de aula, aconteciam críticas relacionadas a alguns usos de expressões ou palavras da língua portuguesa e solicitava, em caso afirmativo, o relato do acontecimento. Verificamos que todos os seis alunos relataram situações vivenciadas. Em seu depoimento A3 afirma: *“teve uma situação dessa que uma aluna falou uma palavra errada, e todos riam bastante, e ficaram debochando dela, pelo fato que ela não sabe muito falar certo, e que tem um pouco de dificuldade”*.

Já A4 relata: *“Tava eu e meus colegas conversando a professora perguntou a minha colega se ela tinha vindo a ultima aula de história ela falou que sim, ai a professora e os outros colegas falou que ela não tinha vindo. Ai ela perguntou se foi na semana retrasada ai a outra colega respondeu e em vez de ela falar obivio ela falou ovio e isso foi um motivo pra os colegas criticar e rir dela”*.

Nesses mecanismos linguísticos, é possível apreender sentidos que expressam preconceitos relacionados às variedades linguísticas não-padrão da língua portuguesa. Os risos e os deboches são indícios discursivos de que o tema da diversidade linguística, não está inserido nas atividades inerentes ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Os alunos ainda não reconhecem que a língua varia de acordo com fatores sociais, econômicos, históricos, etários, geográficos, entre outras possibilidades e acabam reproduzindo as discursividades cujos sentidos circulam nos meios sociais, inclusive, nas escolas e na mídia.

Analizamos, também, que nos dois relatos os autores apontam sentidos de que não compartilham desses momentos de gozações. E isto fica posto em A3 no emprego dos tempos verbais. Estes estão na terceira pessoa de plural indicando que as ações são praticadas por outrem: *“[...] todos riam...”* e *“[...]ficaram bastante...”*; já em A4 a culpabilidade recai nos colegas: *“[...] pra os colegas criticar e rir”*. No entanto, verificamos que, apesar de não compartilhar dessas gozações, A3 acredita na uniformidade da língua portuguesa, pois, relata que o deboche só ocorre porque *“[...] ela não sabe falar certo”*.

Esse preconceito linguístico, segundo Bagno (2000), se baseia

Na crença de que só existe uma única língua digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (2000, p. 40)

O relato a seguir expõe a visão que A5 tem de si e de sua linguagem: *“eu gosto de estudar português porque é uma matéria muito boa eu não sou muito boa em português porque eu tem um pouco de dificuldade em nesta matéria”*. Quanto a ter vivenciado situações de discriminação afirma: *“isto acontece, comigo em todo lugar que chego e falo algo errado. na escola a minha colega mim ofende e critica.”*, e quando indagada se gostava de interagir nas atividades propostas pelo professor de língua portuguesa declara: *“eu gosto de responde no quadro, mas tenho vergonha de ir porque pode estar errado, e de falar, pois podem , rir de mim”*.

Ao serem interpretados sentidos nessas sequências discursivas observamos que A5, apesar de sofrer com a discriminação linguística, considera-se proficiente em português. As marcas linguísticas que demonstram esse discurso são os empregos dos advérbios *não* e *muito*. No enunciado eles diminuem a intensidade das coisas, todavia, não as anulam, nem as intensificam em demasia. Quando A5 afirma: *“[...]Não sou muito boa”*, difere de alguém que declare: *“Não sou boa”* ou de um outro que se vanglorie dizendo: *“Sou muito boa”*. Talvez por isso, A5 declare ter um pouco de dificuldade na matéria. Esse discurso demonstra sentidos que novamente expressam a dificuldade que o aluno tem para estabelecer a diferença entre a língua falada e a escrita.

Em seu depoimento, A5, ainda, revela sentir vergonha em participar mais ativamente das aulas, ir ao quadro e responder oralmente, pois tem medo que riam dela. Esse medo fica justificado quando afirma que em todo lugar que chega e fala algo “errado” as pessoas riem dela. A interação, então, passa a ser um obstáculo para A5 e isso acaba refletindo na sua participação em sala de aula. Essa situação, ao meu ver, acaba mais acentuada quando A5 cita a escola como um dos locais propagadores dessa discriminação.

O aluno A6 também discorre sobre esses acontecimentos: *“Eu presenciei isto algumas vezes na sala de aula, aconteceu quando no oitavo ano ocorreu um seminário de português, um dos grupos cometeu um erro na pronúncia de uma palavra, quase, que imediatamente os outros alunos apontaram esse erro e o criticaram”*. Verificamos no relato do aluno discursividades acerca do emprego da locução adverbial, *algumas vezes*. Os sentidos revelam ser, esse preconceito

linguístico, recorrente na sala de aula. Também perpassa nesse discurso sentidos de que os alunos estão sempre atentos a esses “desvios” da norma-padrão: “[...], *quase, que imediatamente...*”.

Situações de preconceito linguístico foram expostas nesses depoimentos e demonstraram que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa ainda não legitima as variantes não-padrão da língua. Mediante as materialidades linguísticas acima referendadas, percebe-se que o discurso, enquanto prática social, situado historicamente, estabelece uma tênue relação com a memória. Nestas perspectivas Orlandi discorre:

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do discurso nos permite, [...], remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (2001, p. 32).

Portanto, os dizeres reproduzem efeitos de sentidos constituídos por muitas vozes, que, interdiscursivamente, ecoam no nosso subconsciente, e determinam o que é dito na atualidade. Esses sentidos perpassam o dizer e buscam relação com a exterioridade: o contexto sócio-histórico e ideológico da sociedade. Assim, os relatos dos alunos, aqui apresentados, reproduzem uma discursivização própria dos que confundem língua com gramática e fala com escrita. Interdiscursividades que perpassam todos os relatos desses alunos.

4.2 As discursividades dos docentes e a diversidade linguística no ensino-aprendizagem de língua portuguesa

Ao longo da história da educação brasileira, foram constituídas formações discursivas acerca da homogeneidade da língua portuguesa e isto permeou o universo do ensino-aprendizagem da língua por décadas. Diante das “novas” orientações surgidas com o advento da sociolinguística, que estuda a língua em uso, o ensino de língua portuguesa passou a reconhecer a sua heterogeneidade e passou a prestigiar também as demais variantes linguísticas.

Outrossim, esses “novos” paradigmas exigiram mudanças na prática do professor de língua portuguesa. Pensando nesse cenário que se estabeleceu, propomos, numa roda de conversa, a reflexão da importância do estudo da temática da diversidade linguística, sua efetivação e percalços na sala de aula.

Durante a Roda de Conversa, gravamos e anotamos excertos de narrativas docentes que possibilitassem a análise dos sentidos atribuídos a constituição linguística dos mesmos e dos seus discentes. É importante salientar que, ao longo da Roda de Conversa, percebemos que a diversidade linguística ainda é um tema pouco debatido em sala de aula.

Um exemplo disso emerge no discurso de P2 quando afirma: *“A diversidade não é trabalhada de fato na escola. Vez ou outra, sim. Mas, eu acho que a escola enfatiza, o que é uma pena, e que talvez a sociedade não aceite por causa disso, é a escrita... na verdade a gente acha que não é importante, que a gente tem outras coisas para fazer do que trabalhar a oralidade do aluno”*. P1 também discorre sobre isso: *“... a gente precisa falar com o aluno. Acho que a gente fala pouco sobre isso. A gente até corrige o colega que zoa do outro, mas acho que a gente não fala. Não para pra discutir isso...”*

Observamos nos discursos dos professores P2 e P1 que a diversidade linguística está presente no ensino de língua portuguesa. No entanto, parece que se executa de forma superficial, sem aprofundamento da temática. As expressões: *“...não é trabalhada de fato...”* (P2), e *“... fala pouco sobre isso...”* (P1), comprovam isso. Esses discursos demonstram que os professores de português, mesmo diante das novas orientações, ainda se prendem a um ensino tradicional. As “velhas” práticas de ensino ainda persistem. No entanto, se percebe à vontade neles de aprofundamento da temática na prática de ensino de língua portuguesa: *“... o que é uma pena...”* (P2), e *“ a gente precisa falar com o aluno...”* (P1). Chama-nos atenção para a contradição existente entre a certeza da necessidade da discussão desse assunto nas aulas de português e a abordagem superficial que lhe é dada. Isso nos leva a refletir sobre a dificuldade existente entre teoria e prática. O professor tem consciência da importância desse ensino voltado para legitimar as variantes linguísticas, mas, ainda, encontra algumas dificuldades para fazê-lo. Sobre isso, Bagno declara:

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvidas, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas. (2000, p. 19-20)

Diante da constatação dessa abordagem superficial acerca da temática da diversidade linguística, os professores colaboradores expõem os sentidos que perpassam

sob seus relatos. Para P4: *“...não é fácil sair do velho para o novo não. A gente já enfrentou isso uma vida inteira, né? De mostrar que o correto é a língua da gramática e a sociedade realmente exige isso. Tanto é que quando alguém chega num ambiente e diz uma palavra que não está lá dentro dos padrões da gramática, todo mundo olha para aquela pessoa e, às vezes, pessoas com formação mesmo, como professores, criticam aquela pessoa naquele momento ali...”*. A professora P2, por sua vez, pontua: *“...nós somos mesmo é um tanto que protagonistas desse preconceito linguístico, né? Porque a gente foi ensinada desse jeito. A nossa formação era que a língua correta era aquela língua da gramática...”*. Confirmando o discurso acima transcrito, P3 nos relata um momento ocorrido em sua sala de aula. *“Nesse mês de agosto, eu passei uma atividade e o aluno disse: ‘professor, eu /t/r/u/x/i/ o meu’. Até eu mesmo me senti / até eu mesmo achei errado”*.

As discursividades que atravessam os sentidos dos depoimentos dos professores P4, P2 e P3 evidenciam interdiscursividades: a imposição de uma língua que admite apenas uma única forma. Essa prática discursiva produz sentidos de discriminações as outras variações existentes na língua, as quais se legitimam nos usos e se justificam no contexto histórico, cultural e social de cada indivíduo, e impossibilita que os próprios professores de língua portuguesa se sintam à vontade para legitimar as variantes informais da língua. Essas discursividades que atravessam os dizeres difundidos na sociedade, Orlandi dialoga:

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. (2003, p.35)

Essa prática discursiva, de homogeneidade da língua, produz sentidos que, historicamente, acabam influenciando a aprendizagem dos alunos. Um dos motivos que leva os alunos a se isolarem na sala de aula e, algumas vezes, se evadirem da escola. Questionados sobre isso a professora P1 comentou: *“ Eu tenho alunos que eles não querem nem dar opinião deles. A gente faz perguntas e eles já ficam com medo de falar. [...] Eu tenho uma aluna que já avisou: - professora, eu não vou apresentar mais, porque toda vez que eu vou os colegas ficam rindo de alguma coisa que falo”*. Confirma-se, assim, que o preconceito linguístico está presente de forma nítida na sala de aula. Este

espaço social, que deveria combater todo e qualquer tipo de discriminação, acaba sendo propagador deste tipo de situação. É necessário quebrar os tabus existentes na língua e promover um ensino que prestigie todas as variantes que a língua possui é um passo para se efetivar isso.

Uma outra percepção possível desse preconceito é apresentada pela professora P4: *“... a primeira coisa que eles dizem é: ‘professora, - chama logo a gente né? - olha o que fulano disse aqui’. E quando repete o menino fica ali tímido, envergonhado. E chama logo o menino de burro e fica aquele atrito entre eles ali, e a gente tenta apaziguar a situação...”*. Nesse excerto do relato da professora, verificamos que práticas preconceituosas advindas dos alunos são corriqueiras e parecem acontecer com frequência na sala de aula. O vocábulo “né” produz sentidos de uma afirmação, uma confirmação de que aquilo é de conhecimento de todos. A expressão, nesse caso, passa a ser uma pergunta retórica com a intenção de apenas estimular a reflexão do ouvinte sobre o assunto.

É possível mencionar que as relações de sentidos, oriundos dos relatos dos professores, são situadas historicamente, pois, não há discurso que não se relacione com outros. Os dizeres não possuem um começo absoluto e nem um ponto final, eles repercutem no tempo e no espaço. De acordo com Foucault:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e o que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (1986, p.61-62)

É possível abstrair dessas narrativas que as variantes linguísticas informais são estigmatizadas em todos os contextos situacionais de produção. E que essa visão errônea está associada ao destaque que foi dado a língua “cultura” em detrimento das demais variantes. No contexto histórico da educação brasileira, a língua bonita, correta e aceita na sociedade era a que se moldava segundo as normas gramaticais e todos que não se adequavam a ela não sabiam falar. Esse conceito esteve/está tão imbricado na sociedade que os novos parâmetros que conceituam língua como fator de diversidade, não consegue se efetivar na sala de aula e legitimar as variantes linguísticas. Algumas vezes, o próprio professor sente-se desconfortável com o assunto.

Na narrativa de P4 percebemos este desconforto: “...*eu acho que esse povo tá ficando é tudo doido. Escreveram, escreveram tanto que não sabem mais o que estão dizendo. Porque / aonde vai agora parar a língua portuguesa. Que desmantelo é esse, hein?* ”. Esse ponto de vista, ainda, é comum. Apesar das mudanças, dos novos paradigmas, dos estudos realizados sobre esse ensino mecanicista baseados na memorização de regras para o domínio de uma língua única, ainda encontramos professores que não conseguem se desprender dos antigos modelos de ensino. Algo justificável, já que não receberam formação linguística que lhes permitisse tomar conhecimento destes conceitos.

Partimos então da premissa que se faz necessário um estudo mais detalhado dos parâmetros que regem esse novo modelo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de atividades que discutam a temática da diversidade nas salas de aulas. Discussão essa que possa levar o aluno à reflexão e à legitimação de sua variante. Fazendo do discurso de P2 uma prerrogativa para os professores de língua materna: “*Nós precisamos primeiro, dentro d’agente mesmo, acreditar nisso para depois passar para nossos alunos*”.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: METODOLOGIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES LINGUÍSTICAS

Na perspectiva de contribuir para reflexão de uma prática de ensino voltada para a diversidade linguística, partimos da observação e análise das situações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como também das práticas discursivas que circulam o ambiente de sala de aula, para entendermos uma das causas do fracasso, da evasão e da indisciplina de muitos alunos pertencentes às camadas populares.

Pensando nas diferentes modalidades de uso da língua e refletindo sobre esse nosso código linguístico que admite tantos dialetos, tanta diversidade nas formas de se expressar; buscamos, nesta proposta, valorizar a diversidade linguística como forma de minimizar os problemas acima apresentados.

Esse trabalho com a diversidade linguística, no entanto, deve ser *práxis* da comunidade escolar, já que esta, lida com a formação integral do ser humano e também o integra nas mais variadas situações sociais. Partindo desse suposto e da observação que a linguagem, ao estabelecer relação de poder, exclui uma parcela de seus usuários, construímos aqui uma proposta para intervir nesta realidade, acreditando que a partir da valorização da linguagem do aluno, torna-se mais fácil este se aperceber das outras possibilidades que a linguagem possui. Sobre esse ensino, voltado para as variantes linguísticas, Cyranka e Scafutto dizem:

É preciso, portanto, uma mudança de atitude da escola que, como representante do Estado nacional, tem tarefa de formar cidadãos autônomos na realização de práticas de letramento. Passo importante para isso será dado se a escola for capaz de orientar os alunos para a compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo, expressão de diferentes culturas e modos de ser que constituem a complexa sociedade humana. (2011, p. 46)

O processo de intervenção foi constituído por atividades voltadas tanto para o professor quanto para o aluno. Estas se realizaram no segundo semestre de 2016, entre os meses de setembro a outubro e foram planejadas, seguindo os critérios de disponibilidade do professor. Estas atividades têm objetivos gerais e propósitos semelhantes, variando apenas os objetivos específicos e os conteúdos. Essa proposta intervencionista se desenvolveu primeiramente com os professores e, por conseguinte, com os alunos.

5.1 Organização da intervenção para o professor

Os sentidos que atravessam os relatos dos professores, durante a roda de conversa, são marcados pela historicidade que envolve o ensino da língua, “...*não é fácil sair do velho para o novo não. A gente já enfrentou isso uma vida inteira, né?* (P4), e pela dificuldade em aceitar os novos paradigmas que regem o ensino de língua portuguesa, “...*na verdade a gente acha que não é importante, que a gente tem outras coisas para fazer do que trabalhar a oralidade do aluno*” (P2).

Mediante o exposto, o cerne desta intervenção tem o intuito de, a partir da discussão, levantar reflexões sobre o ensino-aprendizagem de português no contexto da diversidade linguística existente no Brasil e corroborar para a legitimação das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos.

As ações planejadas, que foram executadas com os professores colaboradores deste trabalho, estão segmentadas em três etapas e demonstradas a partir dos quadros expostos abaixo:

Quadro 1 – Contextualizando a diversidade da língua

E T A P A	D A T A	PÚ BLI CO	OBJETIVO	ATIVI- DADES	INSTRU- MENTOS UTILIZADOS	DU RA ÇÃO
1	SET	Pro fes sor	- Refletir sobre a diversidade linguística que tem o Brasil e a importância de se legitimar todas as variantes da língua.	- Leituras -Discussão - Reflexão	-Vídeos (documentário com membros da Academia de Letras; entrevista com Bagno) - Debate	2 h/a

Fonte: primária/2016

Buscando uma reflexão sobre a diversidade da língua e a importância de inserir a temática no universo da sala de aula, foram adotados os seguintes procedimentos:

1-Iniciamos esta etapa, com a apresentação de trechos do documentário “Português, a língua do Brasil”⁴ de Nelson Pereira dos Santos. Foram apresentados, então, as discursividades dos membros da Academia Brasileira de Letras acerca da diversidade da língua portuguesa.

Foi exposto, para o grupo de professores, apenas os depoimentos de cinco acadêmicos. Dentre os dezesseis depoimentos que compõem o documentário, selecionamos os de: Marcos Vinícios Vilaça, Evanildo Bechara, Ana Maria Machado, Nélida Pinon e Sérgio Paulo Rouanet. Estes se adequaram aos propósitos da proposta deste trabalho e desta etapa intervencionista. Ressaltamos, aqui, que a medida que cada depoimento era exposto, estabeleceram-se discussões, comentários e indagações a respeito da temática.

2-Apresentação de uma entrevista⁵ que Marcos Bagno concedeu ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), em torno das temáticas do preconceito linguístico e do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Para a discussão com o grupo de professores colaboradores, lançamos as seguintes proposições:

- Como o professor pode desconstruir o preconceito linguístico?
- Como podemos estabelecer uma relação entre o preconceito linguístico e a formação ética do aluno?
- Como ensinar a norma padrão sem incentivar o preconceito linguístico?

Evidenciamos que esses questionamentos também foram discutidos por Bagno na entrevista e, como contrapartida, serviram de subsídios para as reflexões do grupo. Foram solicitados os registros escritos das respostas dadas aos questionamentos propostos.

⁴O documentário apresenta depoimentos de 16 Acadêmicos, membros da Academia Brasileira de Letras, sobre o atual estado da Língua Portuguesa. O diretor escolheu como cenário a Casa de Machado de Assis que, simbolicamente, representa a Casa da Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-bbT7QmdNSE>

⁵ O PNAIC- Ufscar inicia suas ações com uma nova série de conteúdo audiovisual com uma série de entrevistas. Nessa entrevista o Professor Marcos Bagno, da UnB, fala sobre o preconceito linguístico Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbdSNWv9XDQ>

Quadro 2 – Estudando os PCNs

E T A P A	D A T A	P Ú B L I C O	OBJETIVO	ATIVI- DADES	INSTRU- MENTOS UTILIZADOS	DU RA ÇÃO
2	SET	Pro fes sor	- Analisar e discutir os Parâmetros Curriculares do Ensino Fund. de Língua Portuguesa	- Leituras -Discussão - Reflexão	- PCNs - A Prática de Linguagem em Sala de Aula- Praticando os PCNs (Roxane Rojo)	2 h/a

Fonte: primária/2016

Partindo das práticas discursivas geradas na roda de conversa: “... *na verdade a gente acha que não é importante, que a gente tem outras coisas para fazer do que trabalhar a oralidade do aluno*” (P2); “...*acho que a gente fala pouco sobre isso...*” (P1), adotamos como intervenção o estudo dos parâmetros que regem o ensino de língua portuguesa e solicitamos, para este momento, os PCNs do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Para esta atividade, levamos também cópias, para leitura e discussão, dos capítulos 3 e 4 da obra “A Prática de Linguagem em Sala de Aula – Praticando os PCNs”, de Roxane Rojo, (2000). Nesta etapa, procuramos respostas para as seguintes indagações:

- Qual a concepção de linguagem que norteiam os PCNs?
- Como os Parâmetros orientam o ensino de língua portuguesa no tocante aos gêneros orais?
- Quais as orientações dos Parâmetros acerca dos conteúdos estabelecidos para o ensino de língua portuguesa?
- De que forma os PCNs abordam a temática da variação linguística?

Este trabalho se desenvolveu de forma bem participativa. Todos os quatro professores fizeram as leituras programadas e colaboraram ativamente das tarefas propostas. Observamos que a discussão adquiria um tom mais informal, mais espontâneo, à medida que os docentes iam percebendo que as dificuldades por eles encontradas eram

comuns a todos. Após as leituras, comentários e discussão das obras citadas, propomos a seguinte questão para reflexão:

- Minha prática está em consonância com as orientações veiculadas nos PCNs?

Quadro 3 - Refletindo sobre a prática pedagógica

ETAPA	DATA	PÚBLICO	OBJETIVO	ATIVIDADES	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	DURAÇÃO
3	SET	Professor	- Refletir sobre a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa	- Leituras -Discussão - Reflexão	- Aula de português: encontro e interação. Obra de Irandé Antunes (2003)	2 h/a

Fonte: primária/2016

Para a reflexão sobre a prática de ensino de língua portuguesa, nos fundamentamos nos estudos de Antunes. O capítulo 1 “Refletindo sobre a prática da aula de Português” e o capítulo 3 “Repensando o objeto de ensino de uma aula de português”, da obra: “Aula de português – encontro e interação” (2003). O livro traz orientações e sugestões de atividades para o trabalho, em sala de aula, com a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática. Essas orientações colaboram na organização de um plano de aula voltado para a percepção do funcionamento da gramática de uma língua viva que se molda nos contextos interacionais, ou seja, uma prática de ensino que não se detenha no estudo de regras e nomenclaturas, mas nas competências comunicativas.

Na execução desta etapa, foram direcionadas atividades de:

1-Leituras comentadas de trechos, previa e metodicamente destacados, do capítulo 1, Refletindo sobre a prática da aula de português, páginas 19 a 33.

Questionamento para reflexão e discussão após leitura:

- Qual a relevância de uma prática de ensino voltada para a diversidade linguística e o trabalho com a oralidade?

2- Leituras comentadas de trechos, previa e metodologicamente destacados, do capítulo 3, “ Repensando o objeto de ensino de uma aula de português”, páginas 107 a 122. Após esse momento lançamos o seguinte questionamento:

- Como direcionar a prática pedagógica às novas teorias de ensino da língua?

Assinalamos que as etapas descritas acima contaram com a participação de todos os professores colaboradores e oportunizaram momentos gratificantes de interação, estudos e aprendizagens. Discutir a temática da diversidade linguística no ensino de língua portuguesa é possibilitar que a palavra, independente da variante utilizada, se sinta à vontade para frequentar os espaços sociais sem ter vergonha de se expor. Salientamos que esta intervenção se fundamentou nas discursividades apreendidas nos depoimentos dos professores na Roda de Conversa. Neste evento comunicativo, foram percebidos que a resistência do professor em trabalhar a diversidade linguística na sala de aula advém da dificuldade de se adaptar as mudanças. Por isso, baseamos esta proposta em três eixos:

- 1) Exploração da temática,
- 2) Estudos dos PCNs;
- 3) Repensando a prática pedagógica.

5.2 Organização da intervenção para o aluno

As análises das narrativas dos discentes, participantes da pesquisa explicitaram o preconceito que recai sobre as variantes informais da língua: “...teve uma situação dessa que uma aluna falou uma palavra errada, e todos riam bastante, e ficaram debochando dela,...” (A3). Ainda sobre isso outro aluno afirma: “... em vez de ela falar obivio ela falou ovio e isso foi um motivo pra os colegas criticar e rir dela”, (A4). Sendo assim, elaboramos uma intervenção que contextualizasse a história da língua portuguesa no Brasil, refletisse sobre as fronteiras que existem entre as variantes padrão e a não-padrão da língua e legitimasse o modo de se expressar do povo brasileiro. Acreditamos que atividades bem direcionadas contribuem para a sistematização da temática, facilitando sua apreensão.

Desse modo, propomos a reflexão da temática a partir das atividades abaixo relacionadas, as quais se encontram segmentadas em cinco etapas que estão demonstradas nos quadros expostos abaixo:

Quadro 4 - Contextualizando a diversidade linguística

E T A P A	D A T A	PÚ BLI CO	OBJETIVO	ATIVI- DADES	INSTRU- MENTOS UTILIZADOS	DU RA ÇÃO
1	SET	Aluno	- Reconhecer a importância das variantes na constituição de nossa história	- Leituras - Debates	- Vídeos: tele aula sobre a diversidade e vídeo-aula sobre preconceito linguístico. - Discussão da temática.	3 h/a

Fonte: primária/2016

Este momento procurou mostrar ao aluno a legitimidade da variante linguística utilizada por ele. Com intuito de tornar a aula mais atrativa e mais dinâmica, utilizamos, para exposição dessa temática, vídeos que expõe o assunto de forma mais prazerosa e mais contextualizada com a realidade. As proposições dessa etapa foram elencadas da seguinte forma:

1-Apresentação da tele aula de nº 11⁶ - A diversidade da língua. Nesta tele aula foram apresentadas as influências que o português do Brasil recebeu, as diferenças existentes entre o português brasileiro e o português que é falado em outros países e as variações existentes no português do Brasil.

⁶ Aula de língua portuguesa do ensino médio com a temática da diversidade linguística. Disponível em <http://globotv.globo.com/fundacao-roberto-marinho/telecurso/v/telecurso-ensino-medio-lingua-portuguesa-aula-11/1261924/>.

2-Apresentação do vídeo Leitura e preconceito linguístico⁷ Nesse vídeo, feito por estudantes da UNIC (Universidade de Cuiabá), são apresentados os mitos que existem na língua brasileira. Respaldados na obra de Bagno, os alunos vão, de forma criativa, expondo a teoria do autor sobre a diversidade da língua brasileira e a discriminação que as variantes não-padrão sofrem.

Salientamos que os vídeos apresentados subsidiaram as discussões. Por isso, quando surgiam dúvidas, questionamentos ou se fazia necessário um maior esclarecimento, os vídeos eram pausados para os devidos comentários. Após essas exposições, foi destinado mais um tempo para exploração das temáticas abordadas. O professor pesquisador se ocupou, então, de sanar as dúvidas surgidas ao longo da apresentação dos vídeos.

3-Para encerrar essa etapa, fora exposto no quadro a seguinte imagem:

Figura 1- Tirinha de Armandinho



<https://br.pinterest.com/andressa0809/armandinho>.

Solicitamos uma leitura atenta da imagem e pedimos que os alunos socializassem as respostas aos questionamentos abaixo propostos:

1-Com base na leitura das imagens que compõem o texto, em que ambiente se desenvolve esse diálogo? Justifique.

2- O diálogo desenvolvido entre as personagens, nos remete a uma memória discursiva que aponta para uma criticidade. Qual crítica é estabelecida nesta tirinha?

⁷ Vídeo produzido por alunos da UNIC no qual a obra de Marcos Bagno, Preconceito linguístico: o que é e como se faz, é apresentada de forma criativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DiweofUhbT4>

3- Qual conteúdo do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos remete o texto?

4-As relações de poder aparecem representadas na tirinha na diferença de tamanho entre as personagens. Como você relaciona o tamanho das personagens aos papéis e discursos por elas desempenhados?

O texto (tirinha) foi reproduzido em tamanho maior no retroprojetor e as questões propostas para discussão, também, foram expostas no quadro. Os alunos, interagiram à medida que as dúvidas, as opiniões e os questionamentos surgiam. Nessa etapa, não foi solicitado registro escrito dos alunos. Esse momento é de exposição da temática, nesse caso, preferimos priorizar a modalidade oral da língua.

Quadro 5 – Refletindo sobre o preconceito linguístico

ETAPA	DATA	PÚBLICO	OBJETIVO	ATIVIDADES	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	DURAÇÃO
2	SET	Aluno	- Refletir sobre a linguagem, seus modos de uso e o preconceito que recai sobre a mesma.	- Leituras - Análise e Compreensão de texto -Socialização da temática	-Desenho animado: Chico Bento no Shopping - Quadrinho de Chico Bento.	4 h/a

Fonte: primária/2016

As atividades que compõem esta etapa foram elaboradas a partir de gêneros que circundam à sociedade e fazem parte do universo infanto-juvenil. Assim, propomos a leitura e análise de histórias em quadrinhos e desenhos animados que exploram a temática da diversidade linguística. Vale ressaltar aqui que esta atividade está disponível no portal do professor e fora apenas adaptada para essa etapa da intervenção. Registramos também

que esta atividade fora elaborada e organizada como parte integrante do trabalho final para a disciplina Práticas Sociais e Linguagem da Professora doutora Marluce Pereira da Silva.

Os questionamentos propostos a partir das leituras versaram sobre o poder que a linguagem estabelece, os usos da língua e a constituição identitária do indivíduo. Para esta etapa, foram estabelecidos dois momentos, cada um deles com duração de 2 h/a.

O primeiro momento foi destinado a apresentação do desenho animado Chico Bento no Shopping. Percebi a animação dos alunos assim que começamos a reproduzir o vídeo. Eles gostaram do desenho e ao final da história bateram palmas, confirmando a impressão que tivemos ao longo da reprodução do desenho animado.

Logo após o filme foi proposto a seguinte atividade:

1º MOMENTO: APRESENTAÇÃO DO DESENHO ANIMADO

Figura 2 – Desenho animado: Chico Bento no Shopping



<https://www.youtube.com/watch?v=ntXCiB0Ehfk>

O desenho animado “Chico Bento no Shopping”, mostra Chico (morador da zona rural) e seu primo (morador da zona urbana) em um passeio ao shopping. Reveja o desenho e reflita as questões proposta, anotando suas observações.

1-Como é esse ambiente (shopping) para Chico Bento e para seu primo?

2-O primo refere-se à Chico Bento como "bicho do mato", Por que Chico foi chamado assim?

3-O comportamento de Chico Bento no Shopping é representativo de todo morador da área rural?

4-Há um discurso de Chico Bento, sobre a forma em que as palavras estão escritas no shopping “*não entendo nada do que tá escrevinhado por aqui*”, na sua opinião por que a utilização de estrangeirismos é aceita e a variação utilizada por Chico Bento é estigmatizada?

5- Com qual dos personagens você mais se identifica? Por quê?

6- Chico Bento, ao retornar para casa, revela sua impressão sobre o shopping. Como você analisa a seguinte fala de Chico: “um dia esse povo da cidade cria juízo e

imita nós”.

7- Você já viveu, ou conhece alguém que tenha vivido, alguma das situações retratadas no desenho? Caso sim, retrate o ocorrido.

8- Na sua opinião, todos que vivem em Zona rural, se expressam do mesmo modo que Chico Bento? Explique.

Esta atividade foi realizada em duplas. Ressaltamos que os alunos sentiram mais facilidade em responder esta atividade. Não surgiram tantas dúvidas, tantos questionamentos. Acreditamos que tanto a escolha do gênero textual quanto das personagens da história tenha contribuído para isto, pois fazem parte do universo destes alunos.

Para o segundo momento foi apresentado um quadrinho também do mesmo personagem, Chico Bento. Foi solicitado, primeiro, uma leitura silenciosa do texto e depois uma representação do texto. Dois alunos assumiram os papéis das personagens. Um encenou o Chico e outro fez o professor. Foi pedido para eles trabalharem a postura da voz e a expressividade dos gestos e fisionomias das personagens. Percebemos, aqui, outro momento de descontração e motivação para as atividades solicitadas.

3-Na sua opinião, a professora agiu corretamente ao corrigir a fala de Chico?
Comente.

4-Para você, o que seria o fino no português?

5- E você, se acha um fino no português? Por quê?

6- A HQ retrata, muitas vezes, situações reais da vida. A situação criada neste texto, condiz com a realidade vivida em sala de aula? Explique.

7- Podemos perceber, no discurso da professora, o preconceito linguístico?
Comente.

8- Da forma como foi abordada a temática do texto, na sua opinião, o autor se posiciona contra ou a favor da variação linguística que Chico utiliza?

Enfatizamos que para esta etapa os alunos se organizaram, novamente, em duplas. Ressaltamos, ainda, que todas as respostas foram socializadas para possíveis comentários e discussão.

Quadro 6 – Constituindo identidades linguísticas

E T A P A	D A T A	PÚ BLI CO	OBJETIVO	ATIVI- DADES	INSTRU- MENTOS UTILIZADOS	DU RA ÇÃO
3	OUT	Aluno	-Conhecer as variedades linguísticas da comunidade	-Produção de painel sobre a diversidade linguística da comunidade escolar.	-Pesquisa -Confecção de painel	3 h/a

Fonte: primária/2016

Esta atividade realizou-se junto à comunidade e se constituiu de uma pesquisa sobre as expressões linguísticas próprias dessa localidade. Neste trabalho, solicitamos ao aluno a produção de um painel com as expressões mais usadas pela comunidade, a identificação dos contextos de uso dessas expressões, seus significados e a identificação dos grupos que as utilizam.

Para a realização dessa atividade utilizamos 2h/a distribuídas da seguinte forma: 1 h/a para explanação do trabalho (o quê, como e para que fazer?), e organização dos grupos de pesquisa. Mais 1h/a, após a pesquisa, para apresentação, comentários e exposição do painel. Os alunos se organizaram em duplas para a pesquisa na comunidade. Para eles foi determinado um prazo de oito dias para coleta das informações necessárias: expressão comumente falada pela comunidade, identificação dos grupos que as utilizavam, significado destas expressões e modalidade da língua na qual se evidenciavam.

Para apresentação da pesquisa foi organizado um painel conforme o modelo abaixo:

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: LÉXICO LOCAL

EXPRESSÃO UTILIZADA NA COMINIDADE	SIGNIFICADO	QUAL GRUPO UTILIZA	USO/ MODALIDADE

Foi solicitado a cada dupla que pesquisassem e trouxessem para o painel apenas uma situação discursiva característica da comunidade, no entanto, alguns alunos acabaram contribuindo na composição do painel com mais de um item. Ao final da atividade foi feita uma leitura do painel e apresentadas as expressões pelos alunos pesquisadas. Por último foi solicitado que os alunos identificassem se o painel é a representação da identidade da comunidade.

Quadro 7 - Refletindo o conceito de adequação linguística

E T A P A	D A T A	PÚ B L I C O	OBJETIVO	ATIVI- DADES	INSTRU- MENTOS UTILIZADOS	DU RA ÇÃO
4	OUT	Aluno	- Refletir sobre a adequação linguística aos contextos de uso da língua	- Leituras - Reflexão - Produção	- Vídeio - Aula expositiva - Atividade de produção textual	4 h/a

Fonte: primária/2016

Essa atividade foi segmentada, também, em dois momentos:

1-Apresentamos a tele aula nº 07⁸: Como vou dizer isso agora? Este vídeo fora exposto com a finalidade de provocar as discussões. Nele é abordado a questão da adequação linguística e as diferenças entre a fala e a escrita. Após a apresentação do vídeo, utilizamos os comentários surgidos durante sua exibição para destacar a necessidade de adequar a linguagem ao seu contexto de uso. Este momento foi realizado em 1 h/a.

2-Para sistematização dessa necessidade de adequação da linguagem, oportunizamos ao aluno condições de ele se colocar nas variadas situações de uso da língua. Assim, propomos a produção da carta pessoal. Os alunos, com a ajuda do professor, produziram cartas em agradecimento. Neste trabalho, os alunos foram agrupados em duplas. Cada dupla produziu duas cartas de agradecimento. Uma em um contexto mais informal e outra num contexto mais formal da língua. Todas as cartas produzidas foram socializadas. Esse momento da socialização serviu para que a turma fizesse observações acerca da adequação da linguagem utilizada nas produções dos colegas. Essas observações foram anotadas por cada dupla e serviram para a reescrita da

⁸ Aula de língua portuguesa do ensino médio com o tema da adequação linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=POISGNizxJA>

produção final. Foi solicitado, também, o envio das cartas aos seus destinatários. Para esta atividade utilizamos 03 h/a.

Quadro 08 – Desmitificando o discurso de uniformidade da língua

ETAPA	DATA	PÚBLICO	OBJETIVO	ATIVIDADES	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	DURAÇÃO
5	OUT	Aluno	- Desmitificar o conceito de unidade linguística e reconhecer a língua na sua diversidade	-Exposição do ponto de vista constituído sobre a diversidade linguística por meio de registro oral e escrito	-Textos verbais e não verbais que abordam a temática	2 h/a

Fonte: primária/2016

Com o intuito de socializar as perspectivas dos alunos sobre a temática da diversidade da língua, foi realizada uma última discussão acerca do assunto. Os alunos, a partir das imagens sugeridas abaixo, ficaram livres para expor, oralmente, suas opiniões, suas ideias, seus pontos de vista.

Figura 4 – Quadrinho de Ana Bollena: a perturbada da corte



<https://exlibris42.wordpress.com/category/quadrinhos/>

Figura 5 – Meme de Renata Sorrah



https://www.google.com.br/search?q=memes+de+renata+sorrah&espv=2&biw=1366&bih=648&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiCgOOH3p7QAhVEDJAKHfq8AG8QsAQIGg#imgrc=_

Todos os alunos presentes na aula participaram deste momento. Alguns se posicionando e outros apenas concordando com o que já fora dito. Para desenvolver essa interação necessárias na sala de aula, fomos, à medida que a discussão acontecia, mediando esse momento. Para os que ainda não havia se posicionado, direcionamos alguns questionamentos para que todos pudessem interagir e se inserir nesse ambiente de discussão.

3- Para finalizar esta intervenção, propomos, com o objetivo de verificar o resultado desta proposta, solicitamos aos alunos que respondessem o seguinte questionamento:

- Para você, o brasileiro sabe falar português? Comente.

Informamos que esta proposta de intervenção tem o intuito de contribuir para reflexão de um ensino de língua portuguesa pautado na diversidade da língua e na valorização do contexto cultural dos alunos, pois acreditamos que estes se percebendo como indivíduos historicamente situados tenham mais possibilidades de adentrar em novos domínios, novos conhecimentos, novas aprendizagens.

A escola vivenciando e legitimando esse contexto sócio- cultural-linguístico dos seus alunos possibilita uma adequação maior entre o ambiente de ensino-aprendizagem e a pluralidade que é característica essencial do nosso país. Partindo do conhecimento interno que o aluno traz da língua, a aquisição de novos saberes poderá acontecer de forma mais profícua. Pensando nisto, elaboramos este trabalho a fim de que o mesmo proporcione:

- A discussão da temática da diversidade linguística na sala de aula, contribuindo, dessa forma, para a reflexão da legitimidade das variantes informais da língua;
- A maior interação entre a escola e sua comunidade a partir da valorização da variação linguística utilizada pela comunidade;
- A valorização da cultura regional a fim de situar e historicizar a comunidade escolar no contexto histórico do país;
- A contribuição na atuação dos professores na sala de aula na promoção de uma prática voltada para o ensino de uma língua multiforme.

6 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental podemos constatar orientações sobre um ensino- aprendizagem voltado para a diversidade linguística. Este documento identifica além da necessidade de um trabalho maior com a oralidade, uma preocupação em legitimar os diferentes modos de se expressar do povo brasileiro. Nas “Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos” (BRASIL, 1998, p.81-83), há uma seção específica intitulada “Variação linguística”, demonstrando, desta forma, o interesse em desmitificar o conceito de unidade linguística que existe em nossa sociedade. Quanto a esses novos paradigmas que regem o ensino de língua portuguesa, os PCNs evidenciam:

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se: a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;(...). É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (BRASIL, 1998, p.18)

No entanto, apesar dos esforços para essa mudança, ainda percebemos que o que se evidencia nos PCNs, necessariamente, não se vê na prática. Não podemos negar que exista um avanço, porém, muito, ainda deve ser feito para que essa prática de ensino aconteça. Com o propósito de colaborar para a efetiva concretização de uma pedagogia da variação, propomos as atividades elencadas acima, as quais serviram de instrumentos de análise para: verificação de mudança de perspectiva do conceito de unidade linguística, legitimação das variantes da língua, reflexão da prática pedagógica.

Para empreender o procedimento de análise, fez-se necessário realizar alguns recortes no corpus. A completude, tão essencial na elaboração da intervenção, não foi prioridade neste momento, pois, entendemos que a análise se detém na essência e a essência, algumas vezes, pode figurar num pequeno recorte. Quanto aos métodos utilizados para análise desta intervenção, utilizamos os mesmos da análise dos dados:

trabalhamos apenas com uma amostragem, analisamos as discursividades que atravessam as narrativas dos discentes e docentes colaboradores deste trabalho, identificamos os alunos com a letra A seguida de uma numeração e os professores com a letra P também seguida por uma numeração.

A análise foi segmentada em dois momentos, primeiro realizamos a análise da intervenção feita para os discentes e em seguida tratamos da análise da intervenção vivenciada com os professores.

6.1 Legitimando as variações linguísticas dos discentes

Conforme já relatado, a **etapa 1**, da intervenção com os alunos, foi direcionada para exposição da temática. Através de vídeo-aulas, foi explorado um pouco da história da língua portuguesa. Essa discussão envolveu assuntos diversos: a origem da língua portuguesa, o motivo de sua diversidade, o preconceito que recai sobre algumas das variantes linguísticas e a língua como fator de identidade dos indivíduos.

Entendemos que nesta etapa inicial a exploração do tema deve acontecer de forma prazerosa, por isso, optamos pela tele aula. Nesta, as temáticas citadas acima são reveladas e discutidas por intermédio de personagens que vivenciam situações reais da vida. Observamos que esta forma de exposição acaba facilitando a compreensão do assunto. Ressaltamos que neste primeiro momento não foi solicitado nenhum registro escrito para o aluno. Priorizamos a oralidade.

Notamos que à medida que as discussões se efetivavam algumas reações, ainda que “acanhadas”, eram percebidas. Discursos como o de A5: *“Tá vendo que eu não falo errado”* e de A6: *“O errado só existe na escrita”*, revelaram que a apreensão do conteúdo transmitido estava sendo estabelecida. Os alunos estavam assimilando as informações transmitidas e desmitificando o discurso de erro na fala. Além disto, podemos notar, no discurso de A5, um desabafo, uma autoafirmação. Os sentidos atrelados a ele deixa intrínseca a ideia de que ali, no ambiente de sala de aula, e A5 sofre este tipo de discriminação.

Em um segundo momento desta mesma etapa, apresentamos um outro vídeo. Este sintetiza a obra de Bagno “Preconceito Linguístico: O que é e como se faz?”. As teorias do autor são transmitidas através de recortes, imagens, desenhos animados e textos escritos. Este vídeo aborda o conceito de preconceito linguístico, as causas e as

consequências. No momento de sua apresentação, observamos que toda a classe estava atenta.

Após a discussão do vídeo, indagamos se os alunos da turma tinham preconceito linguístico. A maioria afirmou que sim, demonstrando, dessa forma, que as práticas discursivas reverberam uma memória discursiva na qual a língua é vista como unidade e todo e qualquer uso que se afaste disso é considerado erro. O ser humano reproduz sem se dar conta da complexidade do que está sendo dito, pois o aluno que é vítima de preconceito passa também a ser um propagador deste. Para Orlandi:

Um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (2003, p. 39)

Para finalizar esta etapa, apresentamos para discussão um texto imagético, a tirinha de Armandinho. Após a leitura do texto, levantamos alguns questionamentos para abordar as relações de poder que a linguagem estabelece entre os seres humanos. Em verdade, os questionamentos foram propositalmente elencados para a partir deles iniciarmos a exploração da temática. Esta etapa mostrou-se muito eficaz aos propósitos estabelecidos: interação do grupo, trabalho com a oralidade, exposição e discussão da diversidade linguística.

Na **etapa 2**, foram elaboradas atividades de leitura e compreensão textual. Estas atividades tanto promoveram uma reflexão sobre preconceito linguístico quanto apontaram indícios, em maior ou menor grau, do entendimento acerca das questões que foram discutidas na etapa anterior. Faremos aqui um recorte deste primeiro momento. Já que a temática e o propósito das atividades são um só: refletir sobre o preconceito linguístico, nos detemos a analisar apenas a questão 4.

Na atividade com o desenho animado, por exemplo, foi indagado o porquê de o estrangeirismo ser amplamente aceito pela sociedade e a variedade de Chico Bento, morador da área rural, não. Seguem abaixo as opiniões dos alunos:

Para A1: *“Pelo fato da fala do campo ser mais para pessoas pobre e a língua estrangeira ser avaliada pelos mais ricos”*. Na opinião de A2: *“Porque a sociedade brasileira idolatra muito os outros países e esquece de valoriza as diferença do seu próprio país”*. Em A3: *“Porque no mundo que vivemos fala em outra língua é sinal de*

grandeza e fala de forma do dia-a-dia acaba sofrendo preconceito”. Já A4 tem o seguinte ponto de vista: *“Porque estas pessoas da cidade tão acostumada com o inglês, já que vê em quase toda parte, mas a linguagem de Chico muita gente nunca viu em toda sua vida. aí estranha*. Para A5: *“Porque a língua estrangeira é tratada como se fosse chique e a do interior as pessoas manga pelo preconceito que ainda existe no Brasil”*. De acordo com A6, isso acontece: *“porque as palavras em outros idiomas são utilizadas por pessoas de alto nível e o jeito de falar dos moradores rurais é desprezado*.

Os sentidos que atravessam as falas dos alunos, nos fazem perceber que A1, A3, A5 e A6 associam o preconceito linguístico à classe social do indivíduo. Sinalizando os discursos imbricados na sociedade que entendem o domínio de outra língua como sinal de *status*, de prestígio e domínio da variante culta como forma correta e legítima de se expressar. Posicionamentos esses atribuídos pelas relações de poder da sociedade. Percebemos, ainda, que A5 ao utilizar a expressão *“...como se fosse chique...”* apresenta um direcionamento contrário a esses discursos, já que essa expressão identifica um estado ou condição hipotética e não uma afirmação certa, verdadeira.

Nos relatos transcritos acima, ainda, são percebidos efeitos de sentidos voltados para o reconhecimento da diversidade linguística. Ao afirmar que *“... a sociedade brasileira ... esquece de valoriza as diferenças do seu próprio país”*, A2 reconhece a maneira de se expressar do povo brasileiro como diferenças, variações e não como erro. Mostrando, dessa forma um posicionamento diferente do que a sociedade tem propagado ao longo da história. Observamos, também, que A4 percebe esse preconceito linguístico como estranhamento, *“...mas a linguagem de Chico muita gente nunca viu em toda sua vida. aí estranha.”* A4 justifica esse estranhamento dos habitantes da cidade no contato maior que estes têm com outro idioma do que com a variante utilizada por Chico, que é morador da zona rural. Verificamos, assim, que o preconceito linguístico, o que é e como se faz, ainda não foi percebido por A4.

A **etapa 3**, como descrita anteriormente, constituiu-se de uma pesquisa junto à comunidade. Nesta, foi proposto a elaboração de um painel com o léxico local. Procuramos vivenciar com os alunos a diversidade linguística da comunidade na qual eles estão inseridos. Identificar expressões, saber seus significados, interagir com os usuários dessas variantes, conhecer um pouco do povo e da comunidade são propósitos desta etapa.

Observamos que essa atividade fez os alunos perceberem a linguagem como construtora de identidades enquanto indivíduo, enquanto comunidade, enquanto ser que

transita nas esferas sociais. Para Fiorin (2013, p.147), “O que importa é a memória armazenada na língua, pois um idioma é a condensação da história de um povo, das influências que ele sofreu, dos seus desejos, de suas expectativas, de seus preconceitos, do modo de ser sua gente, de sua música, de sua literatura”. Portanto, as línguas exercem um papel significativo na constituição das identidades tanto naquilo que faz dela uma unidade (brasileira) quanto naquilo que a torna plural (variações).

Pensamos que essa etapa se concretizou quando os alunos, no final da atividade, ao serem indagados se o painel representava a identidade da comunidade, em uníssono, responderam que sim. Um dos alunos, em depoimento, se reconheceu em algumas das expressões do painel: *“algumas dessas palavras eu falo direto. Acho que esse quadro mostra, um pouco, quem sou.”* (A6). Ao afirmar que as expressões do painel retratam quem ele é, o aluno acaba reconhecendo a linguagem como fator identitário.

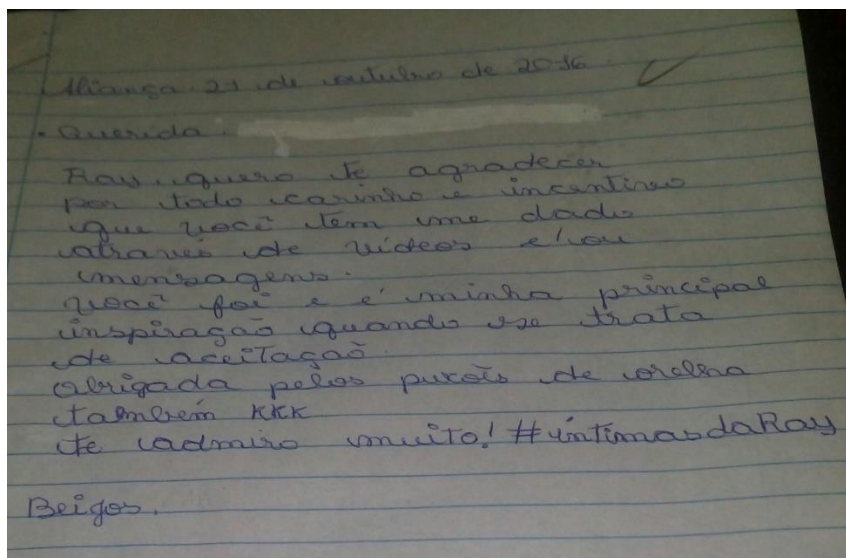
Com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre a situação de uso formal ou informal da língua, iniciamos a **etapa 4**. Como citado anteriormente, esta etapa foi dividida em dois momentos, o primeiro destinamos a exposição, através de vídeos aulas, da temática da adequação linguística e o segundo a produção textual. Selecionamos para esta atividade a carta pessoal. Essa escolha se deu devido ao fato da professora já ter trabalhado com os alunos as características e estrutura desse gênero. A carta pessoal é um dos gêneros que compõe os conteúdos curriculares para o 9º ano do ensino fundamental.

Após o momento de discussão e reflexão sobre adequação da língua aos contextos situacionais de uso, mediamos junto aos alunos os trabalhos de produção. Foi solicitado que cada dupla produzisse duas cartas em agradecimento a alguém da comunidade. Uma num contexto situacional mais informal da língua e a outra num mais formal.

Percebemos que os alunos, em sua maioria, compreenderam que a linguagem se modifica de acordo com a situação de uso. Os grupos conseguiram em suas cartas adequar a linguagem aos seus interlocutores. Como amostragem, reproduzimos abaixo, as produções de duas das seis duplas organizadas. O critério de escolha partiu da observação feita no momento da socialização: essas duplas apresentaram um nível maior de adequação aos contextos situacionais de uso da língua. Abaixo, segue uma amostragem das produções realizadas pelos alunos. Identificamos as cartas pela letra C seguida da numeração.

Dupla 1:

Figura 6 – Carta de agradecimento a uma amiga



Alana, 21 de outubro de 2016 ✓

Querida,

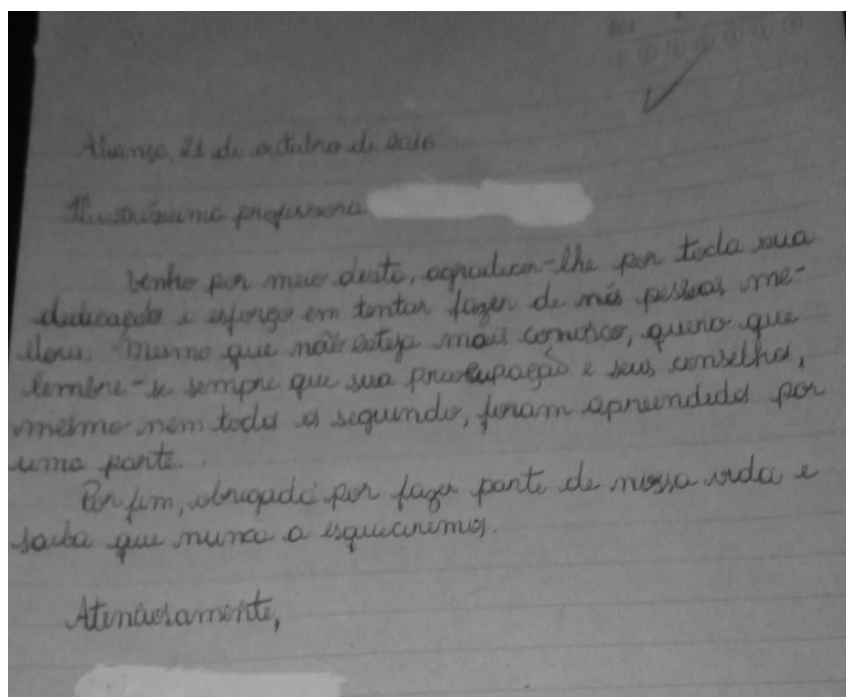
Ray, quero te agradecer por todo carinho e incentivo que você tem me dado através de vídeos e/ou mensagens. Você foi e é minha principal inspiração quando se trata de escrita. Obrigada pelos posts de vídeo também kkk

Te admiro muito! #amigasdaRay

Beijos,

C1

Figura 7 – Carta de agradecimento a professora



Alana, 21 de outubro de 2016 ✓

Ilustríssima professora,

Venho por meio deste, agradecer-lhe por toda sua dedicação e esforço em tentar fazer de nós pessoas melhores. Mesmo que não esteja mais conosco, quero que lembre-se sempre que sua orientação e seus conselhos, mesmo nem todos os segundos, foram aprendidos por uma parte.

Por fim, obrigado por fazer parte de nossa vida e saber que nunca a esqueceremos.

Atenciosamente,

C2

Percebemos que as produções realizadas pelos alunos se adequam as situações comunicativas estabelecidas. A C1, elaborada pela dupla 1 para uma amiga, e a C2, destinada para a professora, demonstram mudança nos discursos: enquanto na primeira foi empregada uma linguagem mais coloquial, a proximidade entre os interlocutores possibilitou esse tipo de discurso, na segunda o tom mais formal, mais cerimonioso foi

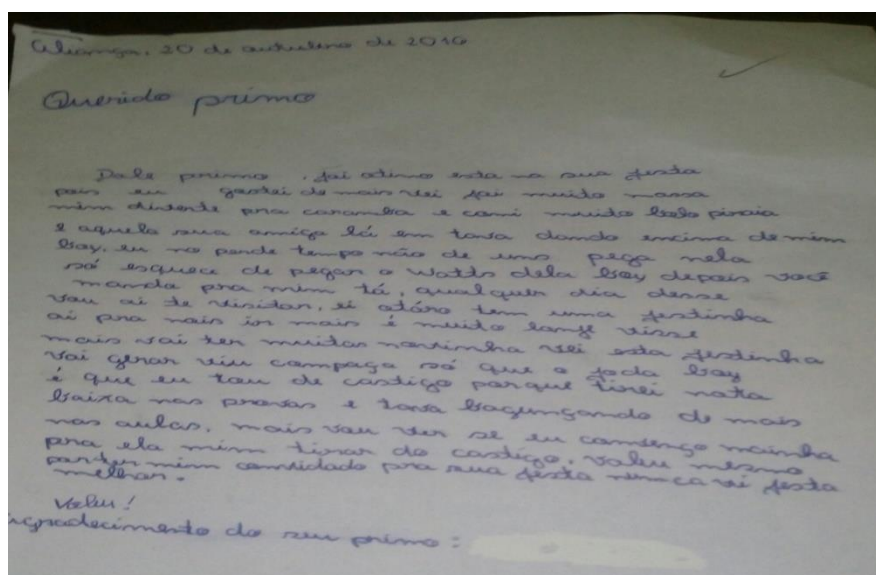
utilizado para o trato com o interlocutor. A saudação, “Querida”, utilizada pela dupla, demonstra bem esse elo mais íntimo que o contexto permite. Esse tratamento já se transforma quando a comunicação muda de interlocutor. Na produção (C2) da dupla 1, destinada à professora, o emprego do pronome de tratamento, “*Ilustríssima*”, já dá um tom de formalidade ao discurso, conferindo-lhe um grau de proximidade mais distante.

Ao longo das cartas, percebemos as diferenças nos mecanismos linguísticos utilizados. A dupla 1, por exemplo, se saiu muito bem no quesito adequar a linguagem ao seu contexto de uso: Na situação informal (C1), além da forma carinhosa com que o interlocutor foi tratado: “*Ray*”, forma diminutiva do nome da amiga; o pronome de tratamento “*você*” informa o grau de intimidade entre os sujeitos. Um outro detalhe que torna a produção mais informal é o uso do internetês: “*kkk*” e “*#Íntimasdaray*”.

Em contrapartida, a carta destinada a professora, apesar de perceptível a admiração e o carinho do locutor por seu interlocutor, não transmite esse nível de proximidade tão visível em C1. Em C2, por exemplo, o corpo do texto inicia-se com a expressão “*Venho por meio desta...*” Esse termo é comumente utilizado em comunicações comerciais, em situações que exigem certas formalidades. O emprego dessa expressão instituiu esse tom ao discurso. Os desfechos das cartas também se moldaram ao contexto da situação: a carta destinada a amiga tem “*beijos*” como despedida, já a endereçada à professora se despede com um “*Atenciosamente*”.

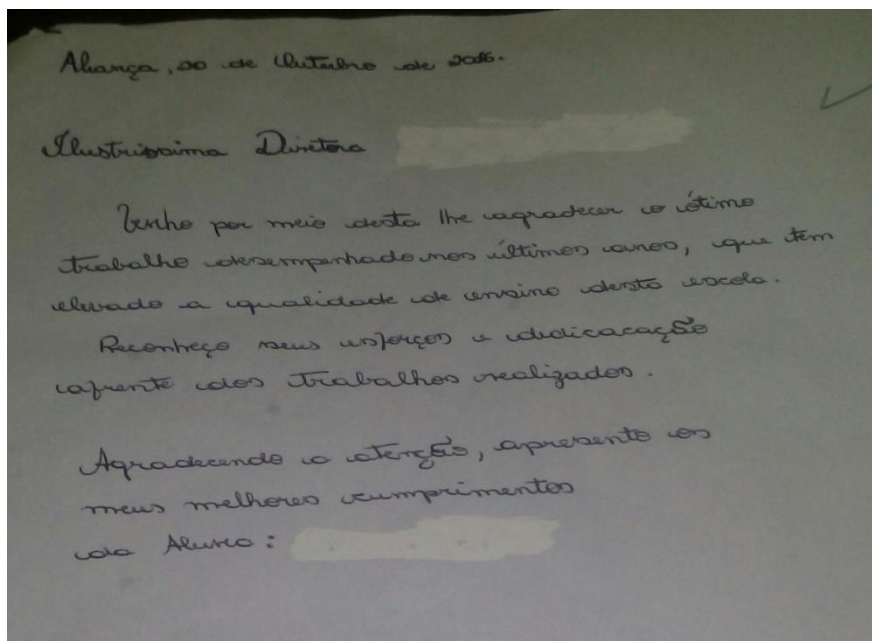
Dupla 2:

Figura 8 – Carta de agradecimento ao primo



C3

Figura 9 – Carta de agradecimento a diretora da escola



A carta é escrita em uma folha de papel amarelado. No topo, há uma data: "Alença, 20 de Outubro de 2016.". Abaixo, o destinatário é "Ilustríssima Diretora". O corpo da carta contém três parágrafos de texto manuscrito. O primeiro parágrafo expressa gratidão pelo trabalho desenvolvido nos últimos anos, destacando a melhoria na qualidade do ensino. O segundo parágrafo reconhece as condições e a dedicação referentes aos trabalhos realizados. O terceiro parágrafo agradece a atenção e apresenta os melhores cumprimentos. A carta termina com a assinatura "do Aluno:" seguida de um espaço em branco para o nome.

Alença, 20 de Outubro de 2016.

Ilustríssima Diretora

Venho por meio desta lhe agradecer o ótimo trabalho desenvolvido nos últimos anos, que tem elevado a qualidade de ensino desta escola.

Reconheço meus anseios e dedicacões referente aos trabalhos realizados.

Agradecendo a atenção, apresento os meus melhores cumprimentos

do Aluno: _____

C4

Nessas produções realizadas pela dupla 2, também percebemos essa adequação que a língua exige nas situações de comunicação. Na produção destinada ao primo (C3), é possível verificar o uso da variante linguística dos jovens. A composição é repleta de gírias e expressões próprias dos adolescentes. Termos como: “Dale, vei, massa, piraia, caramba, uns pega, boy, foda, otário, novinha, compaça,” fazem parte desse universo juvenil. Numa situação de comunicação informal como esta, é perfeitamente adequado o uso dessa linguagem. Vale ressaltar que essa variante da língua é tão marcante que mesmo que não conhecêssemos os interlocutores desta carta, conseguiríamos identificar o grupo ao qual ela pertence.

A adequação da linguagem também é observada em C4. A segunda produção da dupla 2 é uma carta endereçada a diretora da escola. A comunicação entre aluno e diretor exige uma linguagem mais formal. Sendo assim, a expressão no início do corpo da carta “Venho por meio desta...” e a frase de despedida “Agradecendo a atenção, apresento os meus melhores cumprimentos”, que indicam o nível formal da linguagem, demonstram que os alunos conseguiram perceber e utilizar a língua na sua heterogeneidade e adequá-la ao seu contexto de uso.

Com o objetivo de desmitificar o conceito de unidade linguística e reconhecer a língua na sua diversidade, a **etapa 5** foi proposta. Esta última etapa da intervenção foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos ficaram livres para expressar o que

sentiam e o que apreenderam sobre a diversidade linguística. Para direcionar os depoimentos, como descrito anteriormente, foram expostas duas imagens: uma relacionada a temática da identidade e a outra a valorização do estrangeirismo. Abaixo transcrevemos alguns depoimentos realizados a partir das imagens mostradas:

Para A1 *“A sociedade exige que todos falem da mesma maneira e com isso elas perdem o seu próprio jeito, as suas próprias características”*. Este aluno ainda afirma que *“o inglês está sendo mais valorizado que o português, porque acham o estrangeirismo mais bonito do que a própria linguagem”*.

Em outro depoimento, A4 narra que *“As pessoas querem corrigir nosso jeito de falar que consideram errado. E nós, muitas vezes, tentamos nos encaixar no que eles querem e isso tá errado. Somos quem somos”*.

A2 expõe que *“As pessoas, hoje em dia, valorizam mais as culturas estrangeiras do que a própria cultura”*. Esse discurso é confirmado por A6 ao expressar que *“Eu acho isso também, o inglês é mais valorizado que a própria linguagem brasileira.”*

Esses depoimentos são indícios de que esses alunos despertaram seu senso crítico para a temática discutida. A noção da linguagem como identidade é perceptível no relato de A1 e A4. Os sentidos que atravessam os discursos desses alunos mostram que a imposição de uma única língua faz as pessoas perderem sua identidade, suas particularidades. Quando A4 afirma: *“(…) Somos quem somos”*, nos remete a definição de identidade trazida por Thiesse:

A identidade nacional é o conjunto de traços que unifica um povo e, ao mesmo tempo, o distingue de todos os outros. Uma nação deve apresentar um conjunto de elementos simbólicos e materiais: uma história, que estabelece uma continuidade com os ancestrais mais antigos; uma série de heróis, modelos das virtudes nacionais; **uma língua**; monumentos culturais; um folclore; lugares importantes e uma paisagem típica; representações oficiais, como hino, bandeira, escudo; identificações pitorescas, como costumes, especialidades culinárias, animais e árvores-símbolo. (*Apud* FIORIN, 2013, p.149, grifo nosso)

A língua falada no Brasil é uma fusão da cultura de outros países que aqui estiveram na sua formação. Ela é fruto das interferências dos falares dos povos que construíram a nação. Se a *gênesis* do brasileiro é *multi*, como pode a língua ser *uno*? Essa reflexão, nos parece que foi assimilada pelos alunos.

Para verificarmos as perspectivas que esses alunos traziam sobre a temática direcionamos a etapa final para seu segundo momento. Neste foi solicitado aos alunos um registro por escrito acerca do seguinte questionamento: O brasileiro sabe falar o português? Os relatos abaixo representam uma amostra do consenso da turma:

A1: *“Sim, todos fala o que sabe, o que aprendeu. Por isso a linguagem varia”.*

A2: *“Sim, porque não existe maneira errada de falar o português, mais sim de escrever. Então os brasileiros sabe sim falar português”.*

A3: *Sim, todos sabem, a fala é espontânea e cheia de gíria e sutaque”.*

A4: *“Sim, cada pessoa tem seu jeito de falar e esse jeito é legitimo”.*

A5: *“Sim, todos fala bem o português”.*

A6: *“Sim, os estudos revelam que não há erro na fala”.*

Como podemos observar, houve uma mudança de perspectiva nos alunos. Antes, esses mesmos alunos, apontaram em seus discursos que sentiam medo de se expressar, de interagir porque falavam “errado”. Eles também relataram que sofriam discriminação na escola, pois, os colegas mangavam, debochavam e os chamavam de burros. As discursividades que atravessam esses depoimentos apontam para a heterogeneidade da língua, para a legitimidade das variantes linguísticas e para o conhecimento que existem duas modalidades da língua: oral e escrita e que cada uma cumpre seu papel nas situações de uso.

Assim, consideramos que essa proposta de intervenção foi bastante proveitosa, pois alcançou o objetivo ao qual se propôs. Salientamos, no entanto, que a proposta aqui organizada, aplicada e analisada não é um modelo pronto e acabado, mas um ponto de partida para a legitimação das variantes linguísticas existentes na nossa língua.

6.2 Legitimando a diversidade linguística no ensino de língua portuguesa

Organizada em função dos sentidos apreendidos nos relatos dos professores colaboradores da pesquisa, esta proposta se constituiu a partir de três temáticas:

- 1) A legitimação das variantes linguísticas;
- 2) A reflexão sobre os PCNs e um ensino da língua portuguesa voltado para a diversidade da língua;
- 3) A prática de ensino de língua portuguesa na perspectiva da heterogeneidade da língua.

Desse modo, esta intervenção se estruturou em três etapas distintas. Com o objetivo de legitimar as variantes informais da língua, e baseados no depoimento de P2: *“Nós precisamos primeiro, dentro d’agente mesmo, acreditar nisso para depois passar para nossos alunos”*, propomos, na **etapa 1**, uma reflexão sobre a temática da diversidade linguística no Brasil partir de dois vídeos: o primeiro, um filme de Nelson Pereira dos Santos no qual são apresentados relatos e opiniões de ilustres membros da Academia Brasileira de Letras sobre a temática da diversidade linguística e o segundo, uma entrevista com Marcos Bagno na qual ele discute a temática do preconceito linguístico. A fim de colher informações que respaldassem nosso trabalho, após apresentação dos vídeos, lançamos alguns questionamentos:

- Como o professor pode desconstruir o preconceito linguístico?
- Como podemos estabelecer uma relação entre o preconceito linguístico e a formação ética do aluno?
- Como ensinar a norma padrão sem incentivar o preconceito linguístico?

Abaixo faremos um recorte do posicionamento dos professores sobre as questões apresentadas:

Para P1 *“o professor precisa debater esse tema em sala de aula, e mostrar para o aluno que no uso oral da língua não há erro”*. Ele ainda esclarece que *“Incentivar e criar um ambiente de respeito a forma de falar do outro também faz parte da formação ética do aluno e isso é papel do professor”*. O professor P2 afirma que *“o aluno não sabe respeitar nem conviver com as diferenças do outro, seja no campo físico, psicológico, religioso, sexual ou linguístico. Ele precisa de um auxílio na sua formação ética e moral. Respeitar a maneira que o outro estabeleceu para se comunicar é mais que uma questão linguística, pois permeia o campo da convivência social”*. Em seu depoimento P3 expõe que o professor desconstrói o preconceito linguístico *“quando impõe respeito às culturas de cada um e põe em prática os conhecimentos da verdadeira língua falada e escrita, fazendo com que os alunos reflitam sobre os usos da língua”*. Já P4 relata que uma prática de ensino de língua portuguesa que não incentive o preconceito linguístico deve se moldar na perspectiva da adequação. Para esse professor *“É preciso fazer os alunos entenderem que o uso da língua se adequa ao contexto, sendo assim, não existe a forma certa ou errada. Existe a que melhor se adequa ao contexto. Por isso, é necessário que, mesmo os alunos já possuindo a variante não padrão, tenham conhecimento da língua padrão”*.

As discursividades que perpassam os relatos desses professores apontam para a necessidade de um ensino voltado para a heterogeneidade da língua e para o combate do preconceito linguístico. Os sentidos que atravessam esses depoimentos, também, direcionam para uma prática de ensino voltada para os valores. O *respeito ao outro* e a *boa convivência* no ambiente de sala de aula estão intrinsicamente ligados ao dever do professor. Essas discursividades ainda apontam para a necessidade de conscientização do aluno quanto ao aprendizado da variante padrão da língua. Percebemos, assim, o desejo desses professores por uma prática de ensino contextualizada com a realidade cultural dos alunos.

Na a **etapa 2** trabalhamos com os PCNs. Este trabalho com os Parâmetros encontrou respaldo nos relatos dos professores quando estes afirmaram não desenvolverem uma prática de ensino voltada para o trabalho com a oralidade. O estudo desse documento, possibilitou a percepção das orientações para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Os questionamentos norteadores dessa discussão foram expostos, analisados e comentados.

A fim de proporcionar a reflexão a partir dos estudos realizados, indagamos aos professores se a prática pedagógica deles estava em consonância com as orientações veiculadas nos PCNs. Para a análise, transcrevemos abaixo um recorte dos depoimentos dados:

P1 em seu depoimento afirma: *“Os parâmetros orientam a se escolher os conteúdos em torno do uso da linguagem oral e escrita, mas eu achava que a oralidade não precisaria de tanto destaque e sempre foquei mais na escrita”*. Esse discurso foi confirmado por todos os demais professores. Todos expuseram esse descuido com a modalidade oral da língua. P2 assim expõe: *Observo que meu trabalho com a oralidade se mostra ainda um pouco tímido diante do que é proposto nos PCNs. Percebo, agora, que desenvolvendo as competências dos gêneros orais, estarei também proporcionando a adequação linguística que as novas orientações do ensino de português propõem*. Para P3: *“O Ensino nas escolas ainda é muito tradicional, a gente não tem tempo para fazer esse estudo que fizemos agora. Por isso, o trabalho com a oralidade não sai do papel”*. Um outro relato é o de P4 que afirma: *“O professor precisa estar sempre revendo sua prática pedagógica, buscando adaptá-la as novas exigências do ensino da língua, mas para isso acontecer é preciso que se tenha tempo de pesquisa, estudo, leituras e quando não se tem isso, não se pode fazer muito”*.

Nos excertos transcritos acima percebemos uma mudança de perspectiva tanto no relato de P1 quanto no de P2. O verbo “*achava*” usado por P1 demonstra, além da percepção de uma incompatibilidade entre a prática e os Parâmetros, a possibilidade de um novo paradigma para o trabalho com a oralidade. Esses mesmos sentidos também atravessam o discurso de P2. Um novo olhar no direcionamento dos trabalhos com os gêneros orais é transmitido no uso do advérbio “*agora*”. Esse advérbio, ao determinar circunstância de tempo presente, acaba nos conduzindo para a percepção de que com os estudos dos PCNs provocou uma mudança na visão que P2 tinha de sua prática pedagógica.

Já P3 ao afirmar que “*o trabalho com a oralidade não sai do papel*”, aponta sentidos para uma prática pedagógica não condizente com as orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. As discursividades embrenhadas em seu relato, ainda, demonstram que essa realidade não é só vivenciada por ele, mas, por outros professores que se prendem a uma prática pedagógica voltada para o ensino tradicional da língua. Esse descuido com a oralidade é confirmado também por P4 que estabelece como causa disso o pouco tempo que os professores dispõem para a pesquisa e aprofundamento das teorias que envolvem o estudo da língua.

Na **etapa 3**, último momento dessa intervenção com os professores, discutimos as teorias de Antunes. A obra “Aula de português – encontro e interação” (2003), subsidiou a discussão. Foram lidos e comentados trechos dos capítulos 1 e 3. Após esse momento de estudo e debate, para verificarmos o resultado da intervenção, indagamos:

- Qual a relevância de uma prática de ensino voltada para a diversidade linguística e o trabalho com a oralidade?
- Como direcionar a prática pedagógica às novas teorias de ensino da língua?
- Como respostas a esses questionamentos P1 afirmou: “*O trabalho com a oralidade é fator crucial, pois capacita os alunos a adequarem sua fala as diversas situações comunicativas*”. P2 declara que “*trabalhar com a diversidade linguística e a oralidade consiste numa prática pedagógica que vai munir os alunos de competências e habilidades para que os mesmos sejam capazes de atuar em contextos sociais e profissionais*”. Para P3 “*O professor tem a função de levar o aluno a regular sua fala ao contexto, muito mais que ensinar a gramática normativa, a língua passa a ser estudada em sua variedade*”. Já P4 salienta que “*Proporcionando o maior número de situações*

em que o aluno utilize a linguagem significativamente, o professor estará promovendo o exercício necessário para a participação plena deste aluno na sociedade”.

Observamos que a prática de ensino baseada no conceito de adequação linguística é consenso nos depoimentos dos professores colaboradores. Os sentidos estabelecidos nesses discursos direcionam para um professor que busca adaptar sua prática às novas exigências do ensino da língua. Um ensino voltado para a aquisição de habilidades e competências capazes de fazer o usuário da língua transitar, com facilidade e desenvoltura, em qualquer situação de comunicação. Considerando as discursividades que atravessam os depoimentos dos professores, ao longo dessa intervenção, identificamos efeitos de sentidos que estabelecem uma perspectiva de ensino de língua portuguesa contextualizada com o saber linguístico dos alunos.

Portanto, acreditamos que as etapas desenvolvidas nessa proposta, contribuíram para a reflexão e sistematização de um ensino-aprendizagem de língua portuguesa voltado para a diversidade linguística, pois, acreditamos que a reflexão sobre a prática pedagógica seja o ponto de partida a mudança de postura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua por ser dinâmica, promover laços e ser fruto de atividades comunicativas, tem função importante na interação. O ser humano começa a aprendê-la no contato com seu semelhante, desse contato entre indivíduos, ele vai imitando o que ouve e apropriando-se, aos pouquinhos, do vocabulário que se transforma em frases e depois em textos inteiros. A língua é utilizada de acordo com as características sociais, econômicas e culturais de seus usuários e é nesse pluralismo que ela sofre mudanças, as quais denominamos de variações.

Essas variações, no entanto, são vistas, em nossa sociedade, como “deformação” do português padrão, são conceituadas como erradas, inadequadas e vulgares e seus usuários acabam estigmatizados de “burros”. Esse preconceito se propaga ainda mais nas aulas de língua portuguesa, onde alguns professores, ainda na linha tradicionalista, impõem normas de uma língua uniforme, estática e alheia as influências históricas dos seus usuários.

Esse conceito errôneo, no entanto, tem raízes ainda no contexto histórico do país. A língua do europeu, que aqui chegou, além de ganhar *status* de supremacia, desconsiderou todas as influências impostas sobre ela. As relações de poder que se estabeleceram nesta época se concretizaram tanto econômica quanto linguisticamente. E, em se tratando da língua, o pluralismo, característica tão enfatizada da/pela nação brasileira, deixa de coexistir, e gera a contradição de uma nação que é multicultural ser monolíngue.

A fim de refletir sobre essas questões, investigamos as práticas discursivas produzidas e circulantes, no contexto educacional e os sentidos que apontam como se constituem identitariamente os indivíduos ante o uso de variações linguísticas. O procedimento de análise das materialidades linguísticas coletadas, por meio da aplicação de questionários e roda de conversa, deu-se a partir da concepção da linguagem enquanto prática social. Para reflexão e análise dos efeitos de sentido produzidos, foram abordadas concepções de discurso e interdiscurso.

As discursividades dos alunos e professores evidenciaram que o preconceito linguístico além de estar presente na sala de aula tem afetado o desempenho do aluno. Os sentidos aflorados nos relatos desses sujeitos colaboradores apontaram ainda para uma ensino-aprendizagem tradicionalista, baseado na hegemonia da língua “cultura”. Podemos

afirmar que há uma conscientização da necessidade dessa abordagem da variação linguística na escola, documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa orientam para isso. No entanto, o que se evidencia, nos relatos transcritos acima, é, ainda, uma prática dissociada das novas teorias, das novas orientações para o ensino de língua portuguesa.

Pelo exposto, emerge a necessidade de (re)pensar as práticas discursivas e pedagógicas presentes no contexto escolar, no intuito de promover a competência comunicativa e reverberar as identidades linguísticas. É certo que um dos papéis da escola é levar os alunos a se apoderar das formas prestigiadas da língua. No entanto, trata-se de acrescentar e não substituir uma variante por outra.

Por isso, procuramos, neste trabalho, refletir acerca de uma nova prática pedagógica que leve em consideração os saberes linguísticos dos alunos. Só assim, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, voltado para as variações linguísticas, contribuirá para o desenvolvimento social e cultural dos discentes, havendo, desse modo, interação proficiente entre aluno, professor e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.) **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** Edições Loyola, São Paulo, 2000
- BATISTA, Caroline Coeli Rodrigues. **As relações de poder em sala de aula: uma análise discursiva sobre a perda da autoridade do sujeito-professor nesse espaço**. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6182/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 23/09/2015
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.
- 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.
- CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. e Belfiore-Wanderley, M. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. **Identidade linguística, Identidade Cultural: uma relação paradoxal**. In Discursos e (des)igualdade social. Organizadoras Glaucia Proença Lara, Rita Pacheco Limberti. São Paulo: Contexto, 2015

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luiza. **Educação linguística: para além da língua padrão**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n° 1, p. 41-64, mar./ago. 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. 2.

ELIA, M. F. & SAMPAIO, F. F. **EAD - Plataforma Interativa para Internet PII: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores**. XII SBIE 2001. Vitória - ES.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Língua, Identidades e Fronteiras**. Revistas USP, p. 147-164, 2013. Disponível em: www.revistas.usp.br/diversitas/article/download/58381/61382. Acesso em: 22/10/16.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11 ed. Tradução de Laura Fraga de almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do poder**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIDALGO, Sueli Salles. **A Linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional**. São Paulo: PUC-SP, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-05-22T11:20:43Z-3251/Publico/Sueli%20Salles%20Fidalgo.pdf. Acesso em: 26/07/2015

GENTILI, Pablo. E ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, J.W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. (Org.) O texto na sala de aula – leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. p. 41-48.

_____. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor**. In VAL, Maria da Costa e ROCHA, Gladys (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, Rosselane Liz. **As relações de poder exercidas através do discurso**. BOCC: 2011, p. 1-18. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/giordani-rosselane-as-relacoes-de-poder-exercidas-atraves-do-discurso.pdf>. Acesso em: 03/09/2015

GNERRE, MAURÍCIO. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade. Porto alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez 1997.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LEITE, Relindes Ianke. **Linguagem: o dito e o implícito nos processos de inclusão/exclusão do trabalho industrial**. Curitiba: CEFET-PR, 2004. 175f; 30cm. Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2004/ppgte_dissertacao_149_2004.pdf. Acesso em: 19/07/2015

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Discursos de identidades em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

NEVES, M. Helena de Moura. **A gramática: conhecimento e ensino**. IN AZEREDO (org), José Carlos de. Língua Portuguesa em Debate. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

PARANHOS, A. **Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder**. In: MARCELLINO, N. C. (org.) Introdução às Ciências Sociais. Campinas: Papirus, 2000.

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 12. reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2004.

_____. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: Os níveis da fala**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

REIS, Andreia R. Garcia e BARBOSA, Mariana Altomar. **Ensino de língua portuguesa: reconhecimento do preconceito e possibilidade de trabalho com a variedade padrão**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

ROJO, Roxane (org). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCN's**. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa intercultural (ACIN): Uma Proposta para Ensinar e Aprender no Diálogo de Culturas**. Unicamp: 2004, p. 440 Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316832&fd=y> acesso em: 26/10/2016.

SANTOS, M. P. dos e PAULINO, M. M. 2006. **Inclusão em educação: uma visão geral**. In Santos M. P. dos e Marcos Moreira Paulino (org.) 2006.

SILVA, Marluce Pereira da. **Para além da avenida: as narrativas de sambas de enredo e a constituição de identidades negras**. Unisinos: 2015, p. 152-162. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2015.132.02/4818> acesso em: 10/07/2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: http://ead.ucs.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.20070910.5492799236.pdf Acesso em: 13/07/2015

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 13.ed. São Paulo: Ática, 1995.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário para o professor

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre as relações de poder estabelecida pela linguagem no contexto escolar de sala de aula, realizada junto ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Campus IV. A pesquisa visa examinar discursos que constituem a prática pedagógica do ensino de português face à diversidade existente na língua.

OBS.: Para cada questão objetiva, responda apenas uma alternativa

Perfil do(a) professor(a) pesquisado(a)

Escola: _____ Zona: _____

Disciplina que leciona: _____ Ano(s) _____

Idade: _____ Formação: _____ Tempo de atuação _____

1- Em sua prática pedagógica no ensino de língua portuguesa, qual dos conteúdos, você vivencia mais?

- () estudo da gramática da língua
- () leitura e compreensão de textos
- () produção textual
- () outro _____

2- A participação dos alunos nas atividades propostas, nas aulas de língua portuguesa, você considera:

- () excelente
- () boa
- () satisfatória
- () insatisfatória

3- Na sua opinião, Por que alguns alunos se negam a interagir nas atividades de sala de aula?

04 – Para você, qual o motivo principal da dificuldade encontrada pelos alunos acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa?

05- Como você percebe as relações interpessoais na sala de aula?

06- Na nossa sociedade, alguns grupos são discriminados linguisticamente. Na sala de aula, também, é possível perceber algum preconceito relacionado ao uso da linguagem?

() não

() sim

Em caso afirmativo, relate um episódio que você tenha presenciado

Obrigada pela sua valiosa colaboração

Apêndice B – Questionário para o aluno

Prezado(a) aluno(a).

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a algumas questões propostas que serão de grande importância para o meu trabalho de pesquisa junto ao curso de mestrado da UFPB, Campus IV. A pesquisa tenciona contribuir com a escola para o trabalho com o ensino fundamental.

Turma: _____

Idade: _____

Sexo: masculino () feminino ()

Escolaridade de seu pai: _____

Escolaridade de sua mãe: _____

OBS.: Para cada questão objetiva, responda apenas uma alternativa.

1- Você gosta de estudar português?

() sim

() não

Por quê? _____

2- Em geral, que resultados você obtém no ensino-aprendizagem de língua portuguesa?

() excelente

() bom

() regular

() ruim

3- Quais suas principais dificuldades nas aulas de português?

4- Na sua opinião, você sabe falar o português?

() sim

() mais ou menos

() não

5- Na sala de aula, acontece deboche, ofensas ou críticas relacionadas a forma de se expressar oralmente (falar)?

() não

() sim

Em caso afirmativo relate como e o que aconteceu.

6- você gosta de interagir (perguntar, responder oralmente, ir ao quadro) nas atividades propostas pelo professor de língua portuguesa?

() sim

() não

Por quê? _____

Obrigada pela sua valiosa colaboração.

Apêndice C – Carta de anuência



UFPB-UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCAE-CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento declaro que fui informada de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral, analisar as práticas discursivas dos docentes de língua portuguesa no tocante a relação do ensino de língua materna com as variantes linguísticas existentes no contexto de sala de aula.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos ou desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois de decorrido o prazo de 5(cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: professora dr^a Marluce Pereira da Silva (UFPB) marlucepereira@uol.com.br e a mestrande Itânia Flávia da Silva (UFPB) itaniasilva2009@gmail.com.

Aliança, ____ de _____ de 2016.

Nome da Instituição: Escola Municipal Antonio Noberto

Responsável pela instituição: _____

Apêndice D – Roteiro da roda de conversa

TEMÁTICA: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 2000, p. 40)

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 2015, p.52)

ROTEIRO

- 1-Acolhimento (Itânia)
- 2- Apresentação da temática (Itânia)
- 3- Depoimentos sobre a relevância da temática da diversidade linguística para o convívio escolar, familiar e social (Participantes)
- 4-Relatos de evidências de preconceito linguístico no âmbito escolar (Participantes)
- 5-Estabelecendo relações entre os PCNs e o ensino de língua portuguesa voltado para a diversidade linguística (Participantes)
- 6-Sugestões e possibilidades de enfrentamento dos preconceitos linguísticos na escola. (Participantes)

OBS.: - Essa roda de conversa deve ser mais informal, por isso gostaria que não fosse preciso fazer questionamentos individuais. As perguntas lançadas devem ser respondidas por todos de forma aleatória. À medida que achar propício, o participante responde, questiona, concorda ou discorda sem que, necessariamente, se defina uma sequência.

- Os participantes serão identificados como professor 1, professor 2..., assim serão preservadas suas identidades.

- A roda de conversa acontecerá na biblioteca da escola às 13:30 do dia ---/---/16.

Apêndice E – TCLE: Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a constituição de identidades linguísticas no contexto escolar e está sendo desenvolvida pela pesquisadora ITÂNIA FLÁVIA DA SILVA com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antônio Noberto, sob a orientação da Professora Dra. Marluce Pereira da Silva

O objetivo do estudo é analisar as práticas discursivas, produzidas no espaço da sala de aula, e como estas constroem sentidos que apontam como se constituem identitariamente os alunos ante o uso de variações linguísticas. Pretende-se com isto, contribuir para uma aprendizagem significativa na qual todos tenham voz e vez, e identifiquem seu pertencimento na sociedade que constitui.

Solicitamos a sua colaboração para participar das atividades que serão propostas neste trabalho. Tais atividades acontecerão em dois momentos distintos: na primeira etapa, o aluno responderá a um questionário com 14 perguntas relacionadas ao ambiente escolar e ao ensino de língua portuguesa; e na segunda, participará de uma sequência de atividades desenvolvidas para o ensino de língua portuguesa que oportunizam a cultura linguística e o meio social no qual o aluno está inserido. Pedimos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguagem e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor não é obrigado (a) fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Dado exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora ITÂNIA FLÁVIA DA SILVA

Endereço: Rua Padre Anchieta nº 05, Aliança - PE

Telefone: (81) 99400-6251

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Fone: (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Apêndice F – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada LINGUAGEM E PODER: PRÁTICAS DISCURSIVAS E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Marluce Pereira da Silva, cujo objetivo é analisar as práticas discursivas, produzidas no espaço da sala de aula, e como estas constroem sentidos que apontam como se constituem identitariamente os alunos ante o uso de variações linguísticas, a fim de oportunizar uma aprendizagem significativa que contemple o contexto cultural dos alunos e este se reconheça na sociedade.

Para a realização deste trabalho, usaremos a metodologia da pesquisa-ação que possui natureza aplicada e caráter intervencionista. As atividades serão desenvolvidas em sala de aula e constarão de um questionário, que subsidiará a pesquisa, e de uma sequência de atividades voltadas para o ensino da língua, todas direcionadas ao contexto cultural do aluno. Tais atividades objetivarão oportunizar uma aprendizagem significativa na qual o aluno se perceba e apreenda as possibilidades que a língua oferece a partir de seu conhecimento de mundo. O questionário, acima mencionado, servirá como instrumento de coleta de dados para a presente pesquisa, pois nele estará registrado as impressões dos alunos sobre o ensino-aprendizado de língua portuguesa.

Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores a eventuais riscos. Acreditamos ser mínima a exposição dos alunos, uma vez que a leitura poderá ser realizada de maneira silenciosa e seus registros efetuados por escrito, sendo a socialização deles incentivada, mas de caráter opcional. Caso você venha a sentir qualquer tipo de desconforto, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a formação de leitores literários, assíduos e competentes.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora responsável, Professora Itânia Flávia da Silva, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é: Rua Cleto Campelo, s/nº, Aliança – PE. Os telefones para contato são: profissional - (81) 3637-5817, pessoal - (81) 99400-6251.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Aliança/PE, ____ de _____ de 2016.

Assentimento Livre e Esclarecido Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____ recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Aliança/PE, ____ de ____ de 2016.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO

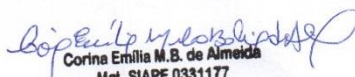
Anexo A – Certidão de aprovação no comitê de ética em pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 5ª Reunião realizada no dia 16/06/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“LINGUAGEM E PODER: PRÁTICAS DISCURSIVAS E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES LINGUÍSTICAS”**, da pesquisadora Itânia Flávia da Silva. Prot. nº 0186/16. CAAE: 55984816.2.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Corina Emilia M.B. de Almeida
Mat. SIAPE 0331177
CEP-CCS-UFPB