



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

BETÂNIA MARIA GOMES RAQUEL

**COMPETÊNCIAS SOCIOLINGUÍSTICAS NA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE:
SABERES, ATITUDES LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
DOCENTES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2015

BETÂNIA MARIA GOMES RAQUEL

**COMPETÊNCIAS SOCIOLINGUÍSTICAS NA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE:
SABERES, ATITUDES LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
DOCENTES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márluce Coan.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- R221c Raquel, Betânia Maria Gomes.
Competências sociolinguísticas na escola pública cearense : saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas de docentes no 5º ano do ensino fundamental / Betânia Maria Gomes Raquel. – 2015.
261 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Orientação: Profa. Dra. Márluce Coan.
1. Sociolinguística. 2. Professores - avaliação. 3. Estudantes do ensino fundamental - Ceará. I. Título.

CDD 407.2098131

BETÂNIA MARIA GOMES RAQUEL

**COMPETÊNCIAS SOCIOLINGUÍSTICAS NA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE:
SABERES, ATITUDES LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
DOCENTES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

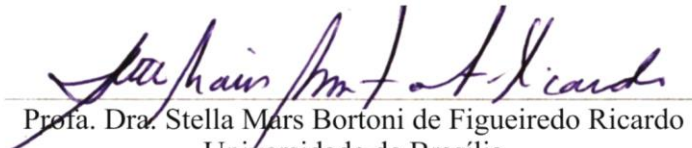
Orientadora: Prof.^a Dra. Márluce Coan.

Aprovada em: 19/02/15


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Márluce Coan
Orientadora - Universidade Federal do Ceará



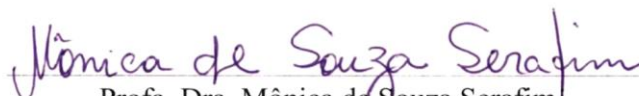
Prof. Dra. Stella Mars Bortoni de Figueiredo Ricardo
Universidade de Brasília



Prof. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará



Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará



Prof. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará

Dedico este estudo aos meus alunos da rede pública estadual de ensino que despertaram em mim o desejo de construir uma escola de qualidade social, comprometida com a promoção do sucesso escolar, com a equidade e com o respeito a todas as diferenças, inclusive, as diferenças sociolinguísticas de todos os falantes.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho agradeço:

À Espiritualidade Maior, fonte de toda Luz.

À Carmilva, amiga que a vida me presenteou durante esse estudo, e que com seu aguçado senso crítico questionou e suscitou questões de alta relevância para o desenvolvimento deste trabalho, em todas as etapas, desde o desenho da amostra às análises estatísticas.

Ao Cláudio Brasilino, pela paciência e colaboração na montagem da base de professores a partir de consultas profundas na base do Censo Escolar.

À Annúzia, pelo auxílio estatístico no desenho da amostra.

Ao Tibério, pelo esforço em colocar o questionário *on line* no ar.

Ao Daniel Lavor, pelo olhar cuidadoso e disposição em me auxiliar com suas críticas e sugestões quanto às possibilidades de cruzamentos a partir dos dados coletados.

À Prof.^a Lina Kátia, do Centro de Avaliação de Políticas Públicas - CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela confiança em liberar-me os itens (sigilosos) do SAEB e do SPAECE.

Ao Welington Lopes, do CAEd, pela colaboração no que se refere às análises estatísticas dos itens de variação linguística, utilizados no SPAECE 2012.

À professora Dra. Maria Alice Tavares, pela valiosa contribuição quando da qualificação do projeto de pesquisa.

À Professora Ana Paula de Medeiros Ribeiro, pelo incentivo, pela valorosa contribuição na etapa de qualificação e na etapa de Seminários de Pesquisa e, sobretudo, por ser um exemplo de profissional que me inspira e encanta pela competência, pelo zelo e pelo compromisso com que trata a Educação Pública.

Ao Professor Cláudio Marques e ao Professor André Jalles, com quem aprendi a me encantar com avaliação educacional.

Ao amigo José Marques, pelo auxílio na consolidação das bases de dados e por ser, singularmente, especial em minha vida.

Aos Coordenadores das Crede que disponibilizaram um técnico para me auxiliar na interlocução com os municípios.

Aos técnicos: Marian (Crede 01), Franciélia (Crede 02), Mirele (Crede 03), Júlia (Crede 04), Glaucineide (Crede 05), Conceição Lino (Crede 06), Fábio (Crede 07), Márcia Mota (Crede 08), Fátima (Crede 09), Antonio Marques (Crede 10), Laércia (Crede 11), Maria

Braga (Crede 12), Ana Alice (Crede 13), Ruth (Crede 14), Wilton (Crede 15), Edna (Crede 16), Jadith (Crede 17), Magda (Crede 18), Ney (Crede 19) que me auxiliaram no contato com os municípios e monitoraram, com muito zelo e atenção, quais professores já haviam respondido os questionários.

Aos Secretários Municipais de Educação dos municípios envolvidos, que aceitaram, sem nenhuma objeção, que eu realizasse a pesquisa em suas escolas.

Aos diretores das escolas pesquisadas, pelo apoio e pela ajuda ao sensibilizar os professores para que respondessem o questionário.

Aos professores envolvidos na pesquisa, que dedicaram seu tempo em responder com seriedade e zelo o questionário.

À Dóris, pela orientação quanto ao trâmite do processo para que eu pudesse realizar a visita às escolas de Fortaleza.

Aos diretores das escolas de Fortaleza, pela atenção com que me receberam.

Aos professores das escolas pesquisadas em Fortaleza, que colaboraram como sujeitos desta pesquisa e compartilharam comigo um pouco de seus saberes, vivências pedagógicas, dificuldades e sonhos.

Ao Professor Júlio Araújo, pelo incentivo a essa temática quando da seleção para o Doutorado.

Ao Eduardo, do PPGL, pelas boas vibrações emanadas e pelos *presentes* que me deram sorte.

Ao Professor Maurício Holanda, pelo incentivo, colaboração e apoio durante esse período.

À Professora Márcia Campos, pela colaboração para que eu pudesse realizar a pesquisa nas escolas de Fortaleza.

Aos meus companheiros de trabalho da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação-COAVE, pelas contribuições, pela torcida durante esse percurso e por me darem sorte.

Ao Sr. Moreira, que me acompanhou a todas as escolas de Fortaleza e, graças ao seu senso de direção, localizou cada uma delas apesar dos endereços desconhecidos e de difícil acesso.

À Hemanuelle Bezerra, Juliana Larissa, Lara Valnice e Luana Ingrid que me auxiliaram nas transcrições das entrevistas.

Aos meus amigos da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios- COPEM, em especial, a professora Lucidalva Bacelar, Fabiana Skeff, Yedda Freire, Aparecida Tavares, Beth Mendes, Telma, Elson, Cláudio e Socorro Sousa pelo carinho de todos os dias.

Ao Damião pelo apoio de sempre e pela torcida quanto à finalização dessa etapa.

Aos meus filhos, Raíssa, Luana e Guilherme, razão maior de minha vida, pela partilha de todos os dias, pela torcida e pelo exercício de paciência e tolerância frente às minhas ausências ao longo desse período.

Às duas mulheres essenciais em minha vida: minha avó Altina (*in memorian*) e minha mãe, Abigail, iluminadoras dos meus caminhos até aqui;

Ao meu pai, Orlando, e às minhas irmãs, Orlane, Rivânia e Gerlane pelo afeto de todos os dias.

Ao *Ayune*, por ter sido durante todo esse processo e continuar sendo a minha renovável fonte de inspiração.

À Rosângela Porto pelo carinho, pela escuta qualificada, pelas energias positivas e pelo encorajamento diante dos obstáculos que necessitaram ser superados.

À Silvia Coelho, *in memorian*, pela confiança quando nem eu mesma sabia que tinha afinidade com estudos em avaliação educacional e, sobretudo, por ter sido para mim uma importante referência de profissional, engajada e comprometida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

"Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais, além dele." (Paulo Freire)

Movida por profunda gratidão, agradeço à professora Márluce Coan, minha Orientadora, por ter acreditado em mim e por ter-me auxiliado, orientado e acompanhado, pacientemente, nesta travessia.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

“Muitos homens iniciaram uma nova era na sua vida a partir da leitura de um livro”.
(Henry Thoreau)

Uma certa leitura, um certo título que nos cala a alma e acorda uma porção de nós que dormitava: “*Nós cheguemu na escola, e agora?*”... O nosso profundo agradecimento à Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo por ter sido uma fonte de inspiração para o início desta caminhada.

“*Reconhecer*” significa conhecer a si mesmo. Eu preciso me ver naquilo que faço. Do contrário, eu não me realizo. Se eu não me realizo – usando a palavra em duplo sentido-, não me torno real ou, se eu usar o termo em inglês, *to realize*, não me percebo. E se não me percebo no que faço, eu me sinto infeliz.”

(Mario Sergio Cortella)

RESUMO

Esta tese investiga o tratamento didático-pedagógico dado pelos professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino do Ceará, aos fenômenos linguisticamente variáveis, que contribuem para o desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos alunos. Sob o suporte da Teoria da Variação e Mudança Linguística, de William Labov (1977, 1978, 1983, 2003, 2008), enfocaram-se os saberes sociolinguísticos que perpassam a formação inicial e continuada desses docentes, suas atitudes frente ao fenômeno da variação e mudança linguística e as práticas pedagógicas por eles utilizadas em sala de aula, com fins de levar os alunos a desenvolverem as competências sociolinguísticas. A amostra de escolas deste estudo foi definida levando-se em conta os menores (< 48,0 % (Grupo A)) e os maiores percentuais de acerto (> 77,8 (Grupo B)) obtidos pelas escolas no Descritor de Variação Linguística (D29), no SPAECE 2012, totalizando 397 escolas municipais, distribuídas em 135 municípios do Estado. O estudo quanti-qualitativo foi realizado em duas etapas. A primeira etapa, predominantemente quantitativa, consistiu, inicialmente, em uma análise geral acerca dos saberes, atitudes e práticas de 255 professores do 5º ano, das 397 escolas da amostra, a partir da coleta de dados por meio de questionário *online*. Com fins de dar complementariedade às análises nessa etapa, foram analisados os resultados do total de alunos que realizou o SPAECE 2012 (124.173). O percentual de erros e acertos em cada um dos quatro itens referentes ao D29 foi desagregado considerando a formação do professor da turma: Pedagogia ou Letras. Os resultados da primeira etapa demonstraram que não há diferenças significativas entre os professores do Grupo A e os professores do Grupo B quanto aos saberes, atitudes e práticas pedagógicas relacionados aos fenômenos linguisticamente variáveis. Alinhado a esse resultado, no estudo complementar, também não houve diferença significativa nos resultados obtidos pelos alunos nos dois itens considerados fáceis, independente de serem alunos de professores com formação em Pedagogia ou Letras. Nos dois itens considerados difíceis o comportamento foi outro: houve um percentual de acerto maior por parte dos alunos de professores com graduação em Letras. Na 2ª etapa da pesquisa, predominantemente qualitativa, participaram as 09 (nove) escolas de Fortaleza que faziam parte da amostra inicial, 05 com menor percentual de acerto (Grupo A) e 04 com maior percentual de acerto no D29 (Grupo B). Ao todo foram envolvidos 09 (nove) professores do 5º ano (01 por escola). Os resultados observados junto aos professores das escolas do Grupo A, graduados em Pedagogia, e os professores das escolas do Grupo B, predominantemente, graduados em

Letras, distanciam-se, relativamente, entre si. Os professores do Grupo B, em relação ao Grupo A, no geral, demonstraram ter alguns conhecimentos mais específicos sobre os fenômenos linguisticamente variáveis e, às vezes, atitudes menos prescritivas frente aos fatos linguísticos que envolvem variação, além de fazerem uso de algumas estratégias diferenciadas ao abordar a variação linguística em sala de aula. Os dois grupos, entretanto, demonstraram carecer de um maior embasamento teórico e metodológico da Sociolinguística com fins de melhor contribuir para o desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: competências sociolinguísticas; práticas pedagógicas; Língua Portuguesa; 5º ano do Ensino Fundamental; Estado do Ceará.

ABSTRACT

This thesis investigates the didactic and pedagogical treatment given by teachers to linguistically variable phenomena, with a view to the development of sociolinguistic competence of students in the 5th year of elementary school from Ceará, Brazil, studying in the public municipal system. Under the Variation Theory and Language Changes Basis from William Labov (1977, 1978, 1983, 2003, 2008) the sociolinguistic knowledge which permeates teachers initial and continuing education, their attitudes against variation phenomenon and language change and their pedagogical practices in classroom aiming students 'sociolinguistic competencies development. The sample schools for this study was defined by the smaller (< 48,0 % (Group A)) and larger (> 77,8 (Group B)) adjustable percentages obtained by the schools in the Linguistic Variation Descriptor (D29) and SPAECE 2012 exam. The total of schools is 397 municipal schools, distributed in 135 towns. The quantitative and qualitative study was performed in two stages. The first stage (quantitative) was analyzed based on knowledge, attitudes and practices of 255 teachers from 5th grade from the 397 selected schools referred from an online questionnaire. Completing the analysis, the result of the total of students who did SPAECE 2012 exam (124.173) was analyzed. The percentage of trial and errors on each of the D29 items was dissociated considering the teacher's group academic education: Pedagogy or Languages. The first step results demonstrated that there are no relevant differences between teachers from Group A and Group B about knowledge, attitudes and pedagogical practices related to linguistically variable phenomena. Referring to this result, on the complementary study, there was not also a relevant difference on the students' results related to the two items which were considered easy, no matter the students are from a teacher who studied Pedagogy or Languages. About the two items which were considered difficult, there was a larger percentage of corrected items from the students who are leaded by the teacher who studied Languages. On the second stage of the research (qualitative) 09 schools from Fortaleza, Ceará were involved. They were from the initial sample - 05 of them with lower percentage of correct answers (Group A) and 04 of them with higher percentage of correct answers on D29 (group B). It was involved 09 teachers from 5th grade (01 per school) altogether. The observed results from Group A teachers, graduated in Pedagogy, and group B teachers, graduated in Languages were relatively distant. Group B has demonstrated specific knowledge about linguistically variable phenomena and sometimes less prescriptive attitudes face the facts of linguistic variation. They also make use of different strategies related to linguistic variation in class. The two

groups need more theoretic and methodological sociolinguistic basement in order to contribute for the students sociolinguistic competences.

KEY-WORDS: sociolinguistic competences, pedagogical practices, Portuguese, 5th grade, Ceará – Brazil.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da proficiência média dos alunos do 2º ano em Língua Portuguesa, por rede. Ceará. SPAECE-ALFA 2007 a 2011.	71
Gráfico 2 - Evolução da participação dos alunos do 2º ano no SPAECE-Alfa. Rede municipal. 2008 a 2011.	72
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos do 2º ano por padrões de desempenho no SPAECE-Alfa. Rede Municipal 2008 a 2012.	73
Gráfico 4 - Evolução da proficiência média dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa, por rede de ensino. SPAECE. 2008 a 2012.	74
Gráfico 5 - Evolução da participação dos alunos 5º ano no SPAECE, por rede. 2008 a 2012.	75
Gráfico 6 - Evolução da distribuição dos alunos do 5º ano em LP por padrões de desempenho e rede de ensino. SPAECE 2008-2012.	76
Gráfico 7 - Percentual de Acertos do Descritor de Variação Linguística dos alunos do 5º ano do EF, por rede de ensino e ano de aplicação do SPAECE. Ceará 2008 a 2012.	80
Gráfico 8 - Percentual de Acertos do Descritor de Variação Linguística no 5º ano do EF, por rede de ensino- Fortaleza. 2008 a 2012.	81
Gráfico 9 - Distribuição dos professores por sexo, segundo o grupo de escolas.	105
Gráfico 10 - Distribuição dos professores por faixa etária, segundo o grupo de escolas.	106
Gráfico 11 - Tempo de trabalho como professor regente.	108
Gráfico 12 - Qual foi sua forma de contratação como professor regente desta escola em 2013?	110
Gráfico 13 - Dependência administrativa da instituição em o professor concluiu curso de Graduação.	112
Gráfico 14 - Ano em que o professor concluiu a Graduação.	112
Gráfico 15 - Participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional, por grupo de escola.	115
Gráfico 16 - No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?	117
Gráfico 17 - Moderada a Grande necessidade formativa nas áreas apresentadas.	118
Gráfico 18 - Você conhece a Matriz de Referência de LP para 5º ano do EF?	120

Gráfico 19 - Você utiliza essa Matriz de Referência para nortear o planejamento de suas aulas de LP para o 5º ano do EF?	121
Gráfico 20 - DIFICULDADE do professor para explorar o descritor D29 nas aulas de LP para o 5º ano do EF.....	128
Gráfico 21 - RELEVÂNCIA desse tipo de item da Prova Brasil para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagens no 5º ano do EF.	134
Gráfico 22 - RELEVÂNCIA do item do SPAECE para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagens no 5º ano do EF.	135
Gráfico 23 - Distribuição percentual de professores que atribuíram GRANDE importância ao trabalho com os aspectos sociais da linguagem (Descritor D29), por etapa da Educação Básica e grupo de escolas.	135
Gráfico 24 - Curva característica do item CCI	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental.....	74
Quadro 2 - Total de alunos do 5º ano no SPAECE 2012, por rede de ensino e total.....	94
Quadro 3 - Estrutura do Questionário do(a) Professor (a).....	98
Quadro 4 - Nível de dificuldade e ponto de ancoragem dos itens de variação linguística no SPAECE 2012	140
Quadro 5 - Análise 01- Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor de todos os alunos do 5º ano no SPAECE 2012.....	141
Quadro 6 - Análise 02- Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor considerando os alunos do 5º ano das escolas dos percentis 10 e 90 no SPAECE 2012	142
Quadro 7 - Análise 03: Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor considerando os alunos do 5º ano das escolas do Grupo A (percentual de acerto no D29 abaixo do percentil 10)	143
Quadro 8 - Análise 04- Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor considerando os alunos do 5º ano apenas das escolas do Grupo B (percentual de acerto no D29 acima do percentil 90).....	144
Quadro 9 - Características dos professores responsáveis pelo ensino de LP no 5º ano na rede municipal de ensino de Fortaleza	152

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário <i>on line</i> para o professor do 5º ano.....	236
APÊNDICE 2 - Protocolo da entrevista com o professor	252

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de Acertos do Descritor de Variação Linguística dos alunos do 5º ano do EF, por rede de ensino e ano de aplicação do SPAECE. Fortaleza.	82
Tabela 2 - Distribuição das escolas da amostra por Grupo, segundo a Crede.....	89
Tabela 3 - Distribuição das escolas da amostra por Grupo, segundo o município.....	90
Tabela 4 - Você se considera.....	107
Tabela 5 - Tempo de trabalho como professor regente na escola da pesquisa.....	109
Tabela 6 - Indique o curso de Graduação que você concluiu:.....	111
Tabela 7 - Distribuição (%) dos de professores que concluíram ou estão cursando um curso de Pós-graduação, por nível e segundo o grupo de escolas.....	113
Tabela 8 - Distribuição (%) dos de professores por área de estudo do curso de Pós-graduação, segundo o grupo de escolas	113
Tabela 9 - Qual foi o impacto, no seu aprimoramento profissional como professor, da participação nas seguintes atividades?	116
Tabela 10 - Motivo que melhor justifica essa dificuldade?.....	117
Tabela 11 - Cruzamento da PRIORIDADE que os professores dão aos aspectos sociais da linguagem (questão 27 F) com a FREQUÊNCIA com que costumam explorar o descritor D29 nas aulas de LP para o 5º ano do EF (questão 33)	127
Tabela 12 - Distribuição percentual de professores por grau de importância atribuída ao trabalho com os aspectos sociais da linguagem (Descritor D29), por etapa da Educação Básica e grupo de escolas.	136

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Detalhamento da interpretação de cada padrão da escala de LP no 5º ano.....	260
ANEXO 2 – Matriz de Referência do SPAECE em Língua Portuguesa para o 5º ano do EF	261

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	41
2.1	Apresentação	41
2.2	A Variação linguística	41
2.3	Mudança	46
2.4	Concepção de língua e de gramática	47
2.5	Considerações finais do capítulo	48
3	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM OUTRO LADO DO FENÔMENO.....	49
3.1	Apresentação	49
3.2	As contribuições da Sociolinguística: para além do “certo” e do “errado”	49
3.3	Competências sociolinguísticas: a construção de um direito de cidadania	52
3.4	Considerações finais do capítulo	54
4	A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA TEORIA À AVALIAÇÃO.....	56
4.1	Apresentação	56
4.2	Variação linguística e ensino: há contribuições?	56
4.3	A variação linguística e os documentos oficiais	61
4.4	A variação linguística e as avaliações de larga escala: desvelando práticas e saberes.....	64
4.5	Considerações finais do capítulo	67
5	O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO DO CEARÁ: DA TRAJETÓRIA DO PAIC AOS RESULTADOS DO SPAECE.....	69
5.1	Apresentação	69
5.2	O panorama do ensino de Língua Portuguesa no 5º ano no Ceará.....	69
5.3	Os resultados da avaliação e os desafios do ensino em LP no 5º ano	77
5.3.1	<i>Os resultados da avaliação em Fortaleza.....</i>	81
5.4	Considerações finais do capítulo	83
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	85
6.1	Apresentação	85
6.2	A opção pela pesquisa.....	85

6.3	As etapas da pesquisa	88
6.4	Definição do universo e da amostra	88
6.4.1	<i>Etapa quantitativa</i>	89
6.4.2	<i>Etapa qualitativa</i>	95
6.5	Procedimentos para a realização da pesquisa	95
6.6	Instrumentos de coleta de dados	97
6.6.1	<i>Questionário do(a) Professor(a)</i>	97
6.6.2	<i>Protocolo da entrevista semiestruturada</i>	100
6.7	Parâmetros de análise dos dados	100
6.8	Considerações finais do capítulo	102
7	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	103
7.1	Apresentação	103
7.2	Primeira fase: análise dos questionários aplicados <i>online</i>	104
7.2.1	<i>Informações Básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano</i>	104
7.2.2	<i>Formação Inicial e Continuada</i>	110
7.2.3	<i>Ensino de Língua Portuguesa</i>	119
7.2.3.1	<i>Matriz de referência do SPAECE</i>	119
7.2.3.2	<i>Usos sociais da linguagem (Descritor de variação linguística – D29)</i>	126
7.2.3.3	<i>Itens de variação linguística na Prova Brasil e no SPAECE</i>	133
7.2.4	<i>Desempenho acadêmico dos alunos nos itens de variação linguística no SPAECE 2012</i>	137
7.2.4.1	<i>Os itens de variação linguística no SPAECE 2012: análise pedagógica</i>	137
7.2.4.2	<i>Análise do percentual de acerto dos itens de variação linguística por faixa de proficiência</i>	140
7.3	Segunda fase: entrevista com os professores da rede municipal de Fortaleza	145
7.3.1	<i>Contexto Escolar</i>	147
7.3.2	<i>Informações básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano</i>	151
7.3.3	<i>Prática escolar</i>	154
7.3.3.1	<i>Relação com o núcleo gestor</i>	155
7.3.3.2	<i>Participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos</i>	159
7.3.3.3	<i>Planejamento Escolar</i>	163
7.3.3.4	<i>Opinião sobre o livro didático de LP, metodologia de escolha e variação linguística</i>	165
7.3.3.5	<i>Maiores dificuldades enfrentadas nas aulas de LP no 5º ano</i>	168

7.3.3.6	<i>Opinião do professor sobre quais seriam os principais objetivos do ensino de LP no 5º ano</i>	172
7.3.4	<i>Linguagem</i>	173
7.3.4.1	<i>Conhecimento e valoração do professor sobre questões envolvendo variação e mudança linguísticas</i>	174
7.3.4.2	<i>Conhecimentos sobre a matriz de referência do SPAECE, sobre o D29 e atividades envolvendo esse descritor</i>	195
7.4	Considerações finais do capítulo	211
8	CONCLUSÃO	217
	REFERÊNCIAS	229

1 INTRODUÇÃO

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”. (Rubem Alves)

Inicia-se o novo milênio. Um conjunto de novas competências torna-se necessário à formação das novas gerações, requerendo novas perspectivas de atuação em todos os domínios sociais. Preparar essas novas gerações para esse novo momento é papel, sobremaneira, da Educação, como espaço de confluência de muitos olhares.

Olhares esses que se voltam ora para a sociedade, ora para a escola e sua relação com a família; ora para o professor e para a instituição formadora desse professor. Em outras vezes, voltam-se para o educando em formação, exigindo uma especial análise do conjunto de políticas públicas que ancoram o *modus* como o ensino é pensado, desenhado, avaliado e conduzido no país para dar conta da complexidade que envolve o processo de ensino e de aprendizagem.

É nesse contexto que se fazem necessárias reflexões sobre o sucesso escolar. O acesso à escola, pelo aluno, representa a ‘senha’ para o mundo letrado. A senha deve ser válida. A cessão dessa ‘senha’ para o aluno, entretanto, carrega muitos desafios para o conjunto de envolvidos com a educação. E uma das questões que merecem refinada atenção é o ensino da língua materna, em todas as suas modalidades. O sucesso do aluno na escola ou na vida passa, necessariamente, pelo bom domínio do uso da língua nas mais diversas situações de comunicação. A mobilidade social requer isso.

Os desafios postos à Educação para assegurar a eficácia do ensino da língua são muitos. Um deles diz respeito à formação do professor da área de linguagem, termo utilizado para dar conta das diversas possibilidades de atuação do licenciado em Letras. Estudos apresentados na área apontam deficiências sérias nessa formação, como destacam Vasconcelos e Batista (2012). Para esses autores, a formação em Letras se apresenta bem “distante do que será executado no cotidiano da sala de aula” (p.71). E destacam, por exemplo, que uma das questões problemáticas, nesse processo de formação do acadêmico de Letras, diz respeito às diversas concepções de linguagem vigentes e a dificuldade em mensurar em que medida tais concepções determinam os processos formativos dos futuros agentes da prática escolar.

Os autores recorrem a Guedes (2008), que faz uma acentuada crítica à ênfase teórica dos cursos de Letras. Essa ênfase pauta-se na visão geral e crítica da ciência,

proporcionada pelo domínio da teoria, crendo que o domínio desta vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Mas, para além dessa questão, destaca esse autor, outra dificuldade recai sobre o aluno de Letras. Embora se espere um aluno com domínio da língua escrita, quando do ingresso na universidade, a verdade é que o mesmo apresenta baixo domínio da língua escrita e, às vezes, demonstra que as habilidades de ler e escrever nem sempre estão devidamente consolidadas.

A lista das características não se encerra por aqui. Enfatiza Guedes (*op. cit.*) que, após a formação em Letras, esse profissional nem sempre está preparado para enfrentar o contexto de sala de aula. E defende que, na melhor das hipóteses, o professor de português, que se tornou professor especialista em metalinguagem, tem sido professor de um discurso sobre a língua, que, do ponto de vista dos resultados, torna-se um ‘discurso pedagógico do fracasso e da reformulação’ (GUEDES, *op.cit.*)

Para Vasconcelos e Batista (2012), os “currículos e as práticas de formação dos docentes na área de linguagens não estão de fato preparando o professor para o que se espera dele na sala de aula e na ação educativa com os alunos dos ensinos fundamental e médio” (2012, p.72). E um dos pontos centrais nisso, como já destacado, diz respeito às diversas concepções da linguagem. O que fazer em sala de aula a partir de uma robusta carga teórica acerca das diversas concepções da linguagem? Em que estas impactam quando do trabalho pedagógico com a leitura e com a escrita? Estará o professor devidamente habilitado para conduzir os processos pedagógicos através dos quais deve desenvolver no aluno as habilidades *de falar, ouvir, escrever e ler*, em situações mediadas pelo texto em suas modalidades oral ou escrita, dos mais diversos tipos e gêneros textuais, considerando as diversas concepções de linguagem?

Os questionamentos não se encerram por aqui e nem é nossa intenção esgotá-los. Nos estudos linguísticos, vimos que os desdobramentos metodológicos, a partir de cada concepção de linguagem, assumem características diferentes. E é preciso ter muita clareza das concepções às quais se está se filiando para se fazer escolhas metodológicas conscientes, quando do ensino da língua materna.

Embora estejamos tomando como ponto de partida a reflexão levantada por Vasconcelos e Batista (2012) acerca da formação do aluno das licenciaturas em Letras, nosso foco de atenção direciona-se para a formação do aluno de Pedagogia. Se a formação nas Licenciaturas em Letras, cujo caráter específico volta-se para as múltiplas dimensões que envolvem o ensino da língua materna, ainda é permeada de muitas deficiências formativas que, a posteriori, se refletem nos indicadores de desempenho escolar em Língua Portuguesa

dos alunos da educação básica, como se dá esse processo formativo para o ensino da língua materna nas licenciaturas em Pedagogia? Se nas licenciaturas em Letras, em que as diversas concepções de linguagem e de língua são objeto de ensino/estudo nas disciplinas que compõem a grade curricular, o graduando em Letras ainda sai da universidade com acentuadas lacunas teórico-metodológicas, como se dá esse processo nas licenciaturas em Pedagogia?

Considerando que essa área de estudos, em virtude de seu caráter mais abrangente, nem sempre comporta uma reflexão mais específica e mais profunda sobre todas as grandes correntes linguísticas que discutem as diversas concepções de língua, em que medida tem assento, nas licenciaturas em Pedagogia, a concepção de língua proposta pela Sociolinguística?

Surgida em meados dos anos 60, como reação às teorias estruturalista e gerativista transformacional, a teoria sociolinguística, cujo precursor é William Labov, propõe uma concepção de linguagem de caráter social, em que correlaciona os aspectos linguísticos aos aspectos sociais da comunidade de fala. O objeto de estudo dessa ciência é, portanto, a diversidade linguística, passível de ser observada, descrita e analisada em seu contexto social, como assinala Mollica (2003). Nesse sentido, como vem sendo abordado os pressupostos dessa ciência, a concepção de língua, de gramática a ela subjacente, na formação inicial dos alunos licenciados em Pedagogia? Quais as possibilidades pedagógicas que advêm desses conhecimentos que podem subsidiar uma prática pedagógica sociolinguisticamente embasada?

A partir dessa reflexão, delinea-se a questão central e motivadora deste estudo: qual o tratamento didático-pedagógico dado pelos professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, aos fenômenos linguisticamente variáveis, e em que medida esse trabalho tem contribuído para o desenvolvimento de competências sociolinguísticas nos alunos? Como os professores que atuam nessa etapa de ensino, no geral, atuam numa perspectiva polivalente, o trabalho com o ensino e aprendizagem da língua materna está sob a responsabilidade deles, independente da formação inicial. Muitos desafios, nesse sentido, colocam-se para esse profissional. Ensinar é tarefa que requer um consistente embasamento teórico-metodológico e diferentes estratégias pedagógicas para dar conta das peculiaridades que envolvem o processo de construção do conhecimento pelo estudante. O ponto de partida e o ponto de chegada devem ser delineados com clareza, sobretudo, por envolver a formação de crianças que devem ser inseridas de direito e de fato, de forma equânime, numa sociedade reconhecidamente desigual. Essa

inserção social passa, necessariamente, pelo desenvolvimento das competências comunicativas da língua, cuja responsabilidade cabe, sobremaneira, ao ensino da língua materna. No caso do Brasil, prioritariamente, compete ao ensino de Língua Portuguesa.

Para abordar esse conceito de competências comunicativas é importante retomar os postulados de Saussure, no início do século XX, no que diz respeito à diferença entre língua e fala. Para Saussure (2006), a língua é um sistema abstrato, utilizado por uma comunidade de falantes, e que se torna realidade concreta quando da realização da fala. Chomsky (1978), anos depois, retoma a distinção estabelecida por Saussure entre língua e fala e propõe uma dicotomia entre competência e desempenho. Para Chomsky, assim como a língua, a competência tem caráter abstrato, enquanto o desempenho, como a fala, tem caráter concreto.

Segundo Bortoni-Ricardo (2007), o conceito de competência na perspectiva da teoria desenvolvida por Chomsky, conhecida como Gramática Gerativa, refere-se ao conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe possibilita “produzir e compreender um número finito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua padrão ou de outras variedades” (p.50). E quanto ao conceito de desempenho, também proposto por Chomsky, a autora destaca que o mesmo consiste no uso efetivo da língua pelo falante.

Muitos pesquisadores utilizaram em seus estudos a dicotomia proposta por Chomsky (*op.cit.*). Outros, entretanto, além de algumas críticas, propuseram reformulações a essa teoria. E uma das principais reformulações foi proposta pelo sociolinguista Dell Hymes (1966) para quem o conceito de competência linguística não comportava as questões de variação da língua, quer no nível interindividual- entre pessoas- quer no intraindividual- no repertório de uma mesma pessoa. Propõe, portanto, o conceito de competência comunicativa, mais amplo, com o propósito de comportar não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala às diversas situações de comunicação. Para Bortoni-Ricardo (*op.cit.*), a principal novidade, na proposta de Hymes, foi a inclusão da noção de adequação no âmbito da competência, afinal, quando faz uso da língua, o falante “não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas, também faz uso de normas de adequação, que são definidas na sua cultura” (2007, p 51). Acrescenta ainda a autora que são essas normas que orientam quando e como monitorar o estilo diante de situações de formalidade ou de informalidade.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação¹ (doravante QECRL), os “aprendentes” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 147), para lidarem com as situações comunicativas em que estão envolvidos, precisam mobilizar competências gerais² e competências comunicativas na língua. No caso das competências comunicativas, estas se subdividem em competência linguística, sociolinguística e pragmática.

A competência linguística inclui as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. A competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de o falante utilizar o vocabulário de uma língua e compreender os elementos lexicais e gramaticais. Já a competência gramatical consiste no conhecimento dos recursos gramaticais da língua e na capacidade de utilizá-los. A competência semântica trata da consciência e do controle que o falante possui sobre a organização do significado. E a competência ortográfica supõe o conhecimento e a destreza na percepção e na produção dos símbolos que compõem os textos escritos, enquanto que a competência ortoépica, ao contrário, supõe que os usuários sejam capazes de articular uma pronúncia correta partindo de um texto em forma escrita.

No caso da competência sociolinguística, “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 169). Esses conhecimentos e capacidades, segundo o documento, estão relacionados aos marcadores linguísticos de relações sociais, às normas de cortesia, às expressões de sabedoria popular (modismos, ditados), diferentes registros (solene, formal, neutro, informal, familiar, íntimo), os dialetos e os sotaques.

Já a competência pragmática, de acordo com Baptista (2004), ao reportar-se ao documento europeu, relaciona-se ao conhecimento dos princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, estruturadas, ordenadas (competência discursiva) e empregadas para a realização de dadas funções comunicativas (competência funcional) e, ainda, sequenciadas conforme esquemas de interação e negociação (competência organizativa).

Considerando a relevância dessas competências no âmbito do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) como língua materna, observa-se que a escola é o *locus* em que os educandos “vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”, conforme enfatiza

¹ Documento que oferece uma base comum, seja para a elaboração de programas de línguas, seja para as orientações curriculares, os exames, os manuais e materiais de ensino no âmbito europeu .

² Essas competências subdividem-se em: conhecimento declarativo, capacidades e competência de realização, competência existencial e competência de aprendizagem (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Bortoni-Ricardo (2007, p. 54). E para uma mobilidade linguística socialmente competente, é necessário o desenvolvimento das competências comunicativas abordadas no QECRL, o que requer um trabalho consistente por parte do professor, norteado por um conjunto de ações pedagogicamente planejadas com esse propósito. Nossa inserção na área dos estudos sociolinguísticos aguça nosso interesse, em especial, pelas competências sociolinguísticas. Alguns questionamentos em relação ao trabalho que a escola vem realizando para desenvolvê-la no educando podem ser feitos: como o ensino da Língua Portuguesa, como língua materna, pode assegurar o desenvolvimento das competências sociolinguísticas? Que particularidades devem ser cuidadosamente observadas nesse sentido? A formação inicial do professor contempla pressupostos teórico-metodológicos sociolinguísticos? Quais os **saberes** dos docentes sobre as competências sociolinguísticas? Como percebem e entendem a diversidade linguística brasileira? Quais suas **atitudes** frente aos fenômenos linguisticamente variáveis? O conhecimento sobre a variabilidade linguística é compartilhado por todos os docentes? Há uma práxis sociolinguística no fazer pedagógico relacionado ao ensino de LP? Como são as práticas docentes quanto ao trabalho com variação linguística?

Todo trabalho pedagógico requer, previamente, um conjunto de saberes sistematizados por parte do professor. Tardif (2002), quando aborda os saberes docentes os situa “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p. 16). Alguns fios condutores, segundo ele, justificam esse postulado, tais como:

- i) **diversidade de saber:** o saber do professor é plural, compósito, heterogêneo porque envolve no exercício docente, tanto conhecimentos como um saber-fazer bastante diversificados, provenientes de variadas fontes e, provavelmente, de naturezas diferentes;
- ii) **temporalidade do saber:** o saber do docente é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O saber ensinar, pressupõe, nessa perspectiva, primeiramente, o aprender a ensinar, ou seja, aprender, progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho docente;
- iii) **experiência de trabalho enquanto fundamento do saber:** ao ensinar, o professor mobiliza uma ampla variedade de saberes, e os reutiliza no trabalho *pelo* e *para* o próprio trabalho. O espaço de trabalho é apenas um *locus* onde o professor aplica saberes, sendo essa experiência um contínuo

exercício de reflexividade, retomada, reprodução, reiteração do que o docente sabe, naquilo que sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional;

- iv) **saberes e formação de professores:** esse fio condutor, que decorre dos anteriores, refere-se à necessidade de se repensar a formação para o magistério, levando-se em conta os saberes e as realidades específicas do trabalho docente cotidiano. É necessário que haja uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos na academia, a respeito do ensino, e os saberes desenvolvidos, na prática, pelos professores.

Ao reportar-se ao tempo que se leva para a construção da aprendizagem para o exercício da prática docente, o autor destaca que o acúmulo de conhecimentos teóricos e técnicos requer do professor uma escolarização relativamente longa. E nesse processo, muitos saberes que fazem parte do repertório do docente nem sempre são produzidos academicamente. Muitos são construídos fora do ofício de ensinar e advindos de lugares sociais anteriores à carreira profissional ou fora do trabalho cotidiano, mas corroboram como base para o ensino.

Nesse sentido, a partir da perspectiva do autor, há um nível de complexidade muito alto em torno da construção dos saberes que devem ser mobilizados pelo docente em sua prática cotidiana. Se tomarmos como análise os saberes construídos, em torno dos fenômenos linguisticamente variáveis, percebemos essa complexidade. Além de conhecimentos basilares sobre a ciência sociolinguística, durante a formação inicial, os saberes de cunho sociolinguísticos devem estar presentes durante a formação continuada do docente de modo a refletirem-se não só no fazer pedagógico, mas, também, na relação do docente com o estudante, com seus pares, e até com a comunidade sociolinguística do entorno escolar.

Bortoni-Ricardo (2005), contudo, é enfática ao dizer que no Brasil ainda não é dada a devida atenção à diversidade linguística no processo educacional, a começar pelos próprios estudos realizados no país. Segundo ela, a ciência linguística, timidamente, vem “apontando estratégias que visam a aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando” (p.19). Essa contribuição, entretanto, só será mais efetiva se “fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países” (p. 19), o que requer o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado a essa realidade nacional.

A autora destaca que a maioria dos estudos sociolinguísticos modernos volta-se para três grandes linhas: 1) sociedades multilíngues ou multidialetais; 2) comunidades falantes de línguas crioulas ou pós-crioulas; 3) dialetos ou variedades urbanas e/ou étnicas em países industrializados onde a alfabetização é universal. Ressalta, porém, que o Brasil por ser um país de ampla e diversificada extensão territorial, “nenhuma dessas correntes parece perfeitamente adequada à descrição dos fenômenos sociolinguísticos” (BORTONI-RICARDO, *op.cit.*, p.20).

A observação feita pela autora nos mostra que, apesar de tantos avanços nos estudos sociolinguísticos, sobretudo na área de Descrição Linguística, ainda há muito estudo que merece ser realizado no país para dar conta das múltiplas realidades linguísticas brasileiras. Além desse desafio, ainda é posta como uma necessidade indiscutível a contribuição prática dos estudos já realizados para a prática docente cotidiana. Um estreito diálogo entre os estudos sociolinguísticos e a educação pode vir a constituir um caminho possível de boas contribuições para um ensino de LP, como língua materna, de melhor qualidade. Esse ponto de vista, contudo, conforme ressalta Bortoni-Ricardo (2005), é alvo de algumas críticas por parte de alguns sociolinguistas, convencidos de que as múltiplas diferenças linguísticas não são a causa primária do fracasso educacional. Para esses autores, a interferência dialetal assume uma pequena relevância nessa questão da baixa qualidade no ensino de língua materna. Os preconceitos sociais, transmutados em forma de atitudes linguísticas preconceituosas, seriam a principal causa desse fracasso.

Nessa perspectiva, é importante por em relevo que o docente, quando desprovido em sua formação de conhecimentos de cunho sociolinguístico, pode vir a construir uma *matriz avaliativa*³ negativa quanto às variedades linguísticas dos alunos. Isso pode ter efeitos danosos durante o trabalho pedagógico que compete à escola realizar em torno das variedades linguísticas, necessárias à ampla mobilidade social do estudante. Em estudo realizado sobre as atitudes linguísticas de alunos, no contexto de escolas públicas de Juiz de Fora, em Minas Gerais, as autoras Cyanka e Roncarati⁴ apontam que a valorização excessiva da variedade de prestígio, pela escola, em detrimento das diversas variedades populares, gera resistência por parte dos estudantes que passam a rechaçar a variedade que a escola valoriza.

³ Grifo nosso.

⁴In:<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Atitudes-lingu%C3%ADsticas-uma-pesquisa-em-escolas-p%C3%BAblicas-de-Juiz-de-Fora-Revista-Diacr%C3%ADtica.pdf>. Acesso: 17/02/2015.

Nesse sentido, percebe-se a relevância dos saberes e da compreensão do professor quanto aos fenômenos linguisticamente variáveis, de modo a promover ações voltadas para o respeito à diversidade e as idiossincrasias linguística de cada falante e de cada comunidade de fala. Ademais, possibilitará ao professor uma reflexão mais qualificada sobre em que medida tais fenômenos contribuem ou não para o desempenho acadêmico dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento das competências comunicativas, em especial, das competências sociolinguísticas. Munido de conhecimentos da ciência Sociolinguística, o professor poderá reajustar seus objetivos quanto ao ensino de LP, nos moldes de Tardif (2002), em função da tarefa que está realizando e tendo a clareza de que tais objetivos dependem intimamente de suas ações, decisões e escolhas.

Como professora, com uma percepção que vem sendo refinada ao longo da nossa atuação profissional e em virtude de nossa imersão nos estudos linguísticos, percebemos a complexidade que envolve o ensino da língua materna. Não dá para reduzi-lo a aspectos isolados ou particularistas, nem para compreendê-lo sob um olhar '*monoteórico*'. Ainda que por necessidade de recortes de pesquisa, delimitemos nosso objeto de estudo, faz-se necessário um olhar sobre o processo como um todo, o que requer a aproximação entre áreas, nesse caso a Sociolinguística e a Educação. Nossa filiação a esse pensamento constitui importante motivação para a escolha quanto à perspectiva interdisciplinar dada ao estudo, uma vez que nos engajamos em defesa de que a Sociolinguística, por meio de seu viés educacional, tem muitas contribuições a dar ao fazer pedagógico cotidiano de quem tem a incumbência da efetividade do ensino de Língua Portuguesa no país: os professores.

Nossa atenção a essa temática constitui ponto de nosso mais alto interesse, iniciando-se durante o Mestrado em Linguística, quando investigamos o tratamento dado à variação linguística pelo professor de LP de escolas da rede pública estadual de Fortaleza⁵. Os achados da pesquisa revelaram várias lacunas no trabalho didático-pedagógico relacionado à variação linguística, não obstante a maioria dos professores pesquisados terem formação em Letras e apesar de os documentos norteadores do ensino no país e no Estado do Ceará abordarem a temática. O estudo mostrou que o professor de LP do 8º ano (hoje 9º ano) carece de um melhor embasamento teórico sobre a questão. O preconceito linguístico, a rigor, foi identificado como um fator fortemente arraigado no discurso dos professores de LP. Para eles,

⁵ Os resultados observados em seis escolas da rede pública estadual de Fortaleza junto a professores da 8ª série (hoje nono ano) nos revelaram que o conhecimento sobre o fenômeno da variação linguística ainda é incipiente por parte desse profissional. A incipiente reflexão sobre o fenômeno mantém consonância com a percepção que os alunos têm. E embora a escola mencione aspectos ligados à variação linguística em sua proposta pedagógica, conforme preconizado pelos documentos oficiais para o ensino, a prática escolar, no geral, não guarda consonância com a proposta da escola (cf. resultados na íntegra desse estudo em RAQUEL, 2007).

a fala apareceu compreendida, não raro, dicotomicamente como “certa” e “errada”, à revelia do contexto e/ou da situação comunicativa.

A percepção da variabilidade da língua, pelos sujeitos de nossa pesquisa em 2007, geralmente apareceu circunscrita aos níveis fonético-fonológico e lexical. Os fenômenos dos demais níveis como morfológico, sintático, semântico, estilístico-pragmático foram abordados, sem reflexões prévias, exclusivamente como fala certa ou ‘errada’. A não compreensão de que a língua é heterogênea, que varia, que sofre mudanças deságua em práticas pedagógicas que ignoram o fenômeno e que obscurecem o desenvolvimento das competências e habilidades sociolinguísticas. Ademais, corroboram para o recrudescimento de atitudes linguisticamente preconceituosas no ambiente escolar. E isso a pesquisa captou na avaliação realizada com os alunos dos professores pesquisados. Houve uma forte correlação entre os resultados apresentados pelos alunos com os resultados obtidos por meio de entrevista com os professores.

Isso nos revelou que a compreensão do fenômeno da variação e o debate sobre essa questão ainda merecem ser alargados. Há muito trabalho reflexivo a ser feito no país até essa questão se constituir um conhecimento partilhado de forma relativamente homogênea entre os profissionais responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa como língua materna. Nossas constatações na pesquisa nos convocam a uma tomada de decisão ética: continuar pesquisando. Ampliar a discussão e investigar outros públicos, igualmente responsáveis pela educação pública no Estado do Ceará, constitui um compromisso quase religioso. Constituiria omissão de nossa parte se não déssemos continuidade a esse processo investigativo.

Considerando que hoje o Estado do Ceará vem desenvolvendo uma política pública focada na aprendizagem das crianças, desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I (EF), os achados de nossa pesquisa com os professores de LP do 9º ano (antiga 8ª série) nos instigaram a questionar acerca do trabalho pedagógico do professor do 5º ano. Levando-se em conta que os anos iniciais do EF no Ceará, estão, quase que universalmente, sob a responsabilidade direta dos municípios, cabendo ao Estado o apoio por meio de cooperação técnica, as práticas do professor do 5º ano voltadas para o trabalho com variação linguística podem fornecer insumos importantes, inclusive, para outras reflexões sobre a prática docente, quanto ao ensino da língua materna, ao longo de toda a educação básica.

Nessa perspectiva, tomamos por base os resultados obtidos pelos alunos do 5º ano na avaliação de LP, no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará- SPAECE,

no descritor⁶ de variação linguística da matriz de referência⁷ (ANEXO 01), referente à habilidade de “Identificar os níveis de linguagem / ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e / ou interlocutor” (CEARÁ, 2010). Embora a matriz apresente-se composta por descritores, que descrevem habilidades específicas, situadas no âmbito do “saber fazer”, e não competências, como característica do sujeito que desenvolve sua capacidade de resolver situações complexas, como assinalado por Moretto⁸, os resultados nesse descritor podem sugerir indícios importantes sobre o tipo de trabalho didático-pedagógico que vem sendo realizado com vistas ao desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, em especial, as sociolinguísticas, e, por conseguinte, suscitar caminhos que devem ser observados durante a formação inicial do professor que atua no ensino de língua materna no Ensino Fundamental.

Ao realizarmos uma análise acerca dessa formação dos professores que atuam no 5º ano, na rede pública de ensino municipal no Estado do Ceará, utilizando os dados do Censo Escolar 2012⁹, identificamos uma diversidade de cursos de formação inicial. Além de graduações em Licenciaturas as mais diversas, têm professores com formação em outros tipos de graduação que não são licenciaturas. A predominância, no entanto, é da formação em Pedagogia. Ao todo são 15.502 professores com Licenciatura e 2.975 com Bacharelado. A segunda graduação com um percentual mais elevado de professores, atuando nessa etapa de escolarização, foi a Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, com um total de 5.031 professores.

Assim, além de Pedagogia e de Licenciatura em Letras, há uma pulverização de vários outros casos de formação inicial dos professores do 5º ano, tais como: Bacharelato em Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos, Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Teologia, dentre outros. E nessas outras graduações, sabe-se que o currículo não contempla nenhuma abordagem voltada para o trabalho com a língua materna. As concepções de linguagem, de língua, da relação língua x sociedade, na

⁶ Termo técnico que representa “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades”. (BRASIL, 2008).

⁷ Matriz de referência é o documento norteador da avaliação. Traz o conjunto de habilidades que serão avaliadas. É construída a partir da matriz curricular e procura contemplar as principais habilidades a serem consolidadas pelo aluno em cada ano de escolarização.

⁸ Cf. Educar para competências: o desafio do professor no novo contexto social. Disponível em: http://delimeira.edunet.sp.gov.br/comunicado/9-anexo/Anexo%20III_%20artigo_vasco_moretto.pdf. Acesso em: 10/11/2014.

⁹ O Censo Escolar é realizado anualmente sob a Coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira- INEP, uma autarquia ligada ao Ministério da Educação.

perspectiva dos pressupostos sociolinguísticos, não são objetos de estudo nas matrizes curriculares desses cursos.

Diante desse contexto formativo, em que a maioria dos professores do 5º ano, responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do Ceará, têm formação em Pedagogia e que o segundo maior grupo de professores responsáveis por esse ensino tem formação em Letras, nos questionamos: qual o desempenho dos alunos no descritor de variação linguística? Se no 9º ano, em que o professor, no geral, tem formação específica em Letras, os resultados por nós encontrados na pesquisa anterior, demonstraram que as reflexões desse profissional sobre os fenômenos linguisticamente variáveis carecem de um melhor aprofundamento, quais e como são as reflexões sobre o assunto por parte do professor do 5º ano, cuja formação inicial é em Pedagogia e que tem a responsabilidade pelos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Em seu artigo intitulado Sociolinguística Educacional¹⁰, Bortoni-Ricardo já abordava o desafio desse cenário. Segundo ela, os Cursos de Letras têm mais agilidade absorvido as contribuições da pesquisa linguística, mas tais cursos, no geral, não se ocupam da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa formação fica a cargo dos Cursos de Pedagogia. Entretanto, destaca a autora, que os cursos superiores responsáveis pela formação do professor que atuará nos anos iniciais, incluem em seus currículos muito pouca informação linguística.

Assim, diante dessa realidade educacional, em que de um lado temos um Curso que absorve com mais agilidade as contribuições da pesquisa linguística, mas não forma o professor para atuar nos anos iniciais; do outro, temos um Curso que cuida da formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas tem incluído em seus currículos pouca informação linguística, faz-se necessária a reflexão em torno dessa formação inicial desse professor que atuará nessa etapa de escolarização. Bortoni-Ricardo (*op.cit.*), defende, nesse sentido, que a Sociolinguística Educacional, em razão de trabalhar com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e com foco na realidade dos alunos, tem contribuições muito significativas a dar para melhorar o ensino da língua materna nos cursos responsáveis pela formação dos professores que atuarão nos anos iniciais. É categórica ao dizer que

licenciandos em cursos de Pedagogia que recebem formação sociolinguística estão mais bem preparados para lidar com o ensino da língua materna, pois se tornam

¹⁰ Artigo para o Livro Comemorativo ABRALIN 40 anos. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiolioguistiia-iiuiiioal>. Acesso: 20/12/14

mais eficientes como mediadores e co-construtores do conhecimento linguístico necessário aos alunos para sua participação nas práticas sociais que acontecem na escola e na sociedade. Bortoni-Ricardo (*op.cit.*)

Diante disso e considerando o atual contexto do ensino de LP no Estado, este estudo assume relevante importância por buscar desvelar saberes, atitudes e práticas dos professores que atuam no 5º ano, que podem balizar reflexões acerca da formação inicial e continuada dos docentes que atuam e que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹¹. Além disso, torna-se meritório, ao procurar dar relevo à adequabilidade das práticas pedagógicas na configuração de um ensino de língua materna, sociolinguisticamente, produtora.

Como nosso olhar volta-se prioritariamente para a concepção sociolinguística da linguagem, interessa-nos identificar quais as reflexões que esses profissionais têm sobre os fenômenos linguisticamente variáveis; como percebem a relevância dessa temática para um melhor desempenho acadêmico do aluno em termos de desenvolvimento das competências comunicativas e, em especial, das competências sociolinguísticas; e quais práticas pedagógicas vêm sendo realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, no 5º ano, para assegurar que tais competências sejam desenvolvidas.

Assumindo, nesse sentido, uma trilha investigativa de cunho quanti-qualitativo voltada para a busca de respostas para essas questões, a presente pesquisa toma como sujeitos os professores do 5º ano que atuam na área de LP nas escolas públicas municipais do Ceará. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é, portanto, investigar o tratamento didático-pedagógico dado pelos professores aos fenômenos linguisticamente variáveis com vistas ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino do Ceará. E seus objetivos específicos são:

- Identificar os saberes sociolinguísticos do professor que atua no ensino de Língua Portuguesa como língua materna no 5º ano do Ensino Fundamental.
- Analisar as atitudes do professor frente aos fenômenos linguisticamente variáveis.

¹¹ O Governo Federal demonstrando atenção ao alinhamento entre formação e atuação docente, criou recentemente o Indicador de adequação da formação docente na educação básica que faz a classificação dos docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica. (cf. Nota Técnica 020/2014) do INEP.

- Estabelecer a correlação entre os resultados obtidos pelos alunos no descritor de variação linguística e o relato da prática pedagógica do professor no que concerne ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos alunos.
- Refletir sobre o uso dos resultados da avaliação (SPAECE) para o planejamento da prática docente.
- Elaborar o perfil do professor que atua na área de LP no 5º ano do EF da rede pública de ensino do Ceará.
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre a formação inicial do professor que atua no 5º ano, em especial, o professor-pedagogo, na perspectiva de um currículo que lhe possibilite uma reflexão teórico-metodológica mais consistente da Sociolinguística.

Segundo Flick (2009), ao iniciar-se um estudo qualitativo, uma etapa central e essencialmente determinante de uma pesquisa qualitativa bem-sucedida, embora um tanto ignorada na maioria das apresentações de métodos, é a que define a formulação da questão e/ou das questões de pesquisa. Segundo o autor, “a reflexão e a reformulação da questão de pesquisa constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriabilidade das decisões tomadas pelo pesquisador em vários momentos” (p. 102). E estas “devem ser formuladas em termos concretos, a fim de esclarecer-se o que os contatos de campo supostamente irão revelar” (idem). E ressalta que, embora o “princípio da abertura” questione a formulação *a priori* de hipóteses, isso de forma alguma significa que o pesquisador deva abandonar sua busca por definir e por formular questões de pesquisa.

Ancorados no pensamento do autor, a partir dos objetivos supracitados, elaboramos questões diretamente ligadas às categorias de análise e às etapas da pesquisa. Na primeira etapa da pesquisa (por meio de questionário *on line*), buscamos respostas para as seguintes perguntas: a) qual é o perfil do professor do 5º Ano da rede pública de ensino do Ceará? b) Qual é e como é a formação desse professor (formação inicial e continuada)? c) O professor do 5º Ano conhece a matriz de referência do SPAECE, especificamente o descritor de variação linguística (D29)? Trabalha com esse descritor? Acompanha os resultados das avaliações? d) Como foi o desempenho dos alunos no descritor de variação linguística (D29)? Na segunda etapa, por meio de entrevista semiestruturada, tratamos das seguintes questões: a) como é o contexto escolar, social e linguístico em que atua o professor do 5º Ano? b) Qual é o perfil desse profissional? c) Como é sua prática escolar, considerando-se: atuação do núcleo

gestor; participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos; planejamento; uso de livro didático; objetivos do ensino de LP e dificuldades para alcançar tais objetivos; d) O professor do 5º Ano aborda variação e mudança nas aulas de Língua Portuguesa? e) O professor do 5º Ano conhece a matriz de referência do SPAECE, o D29 e desenvolve atividades a partir desse descritor?

O desafio de responder a tais questões impõe-se, principalmente, no capítulo de análises, mas todo o percurso teórico-metodológico foi construído com fins de dar respostas a todas essas questões.

No âmbito do ensino da língua materna, promover o desenvolvimento das competências comunicativas deve ser a razão por excelência da escola. Nesse sentido, desenvolver no aluno as competências sociolinguísticas, foco de nossa atenção nesse estudo, requer do professor, inicialmente, uma consistente base teórica. Isso passa pelo debate da formação desse profissional.

E ao se pensar nessa formação, somos deslocados para uma discussão mais ampla: o currículo desenvolvido pela agência formadora quando da formação acadêmica do professor. Ademais, somos levados a refletir sobre a estreita e necessária relação que, dinamicamente, deve ser alimentada e retroalimentada entre teoria e prática, dando vida e movimento a uma constante práxis pedagógica no ambiente escolar. Afinal, uma boa prática pedagógica emerge a partir da conjugação entre teoria e prática.

E esse é um desafio continuamente posto aos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação do professor. Dar conta de aspectos ligados à teoria e fornecer subsídios relevantes para a vivência de uma prática que implique qualidade ainda constitui ponto de vulnerabilidade para grande parte desses cursos. Muitos carecem de maior qualidade para promover uma boa formação durante a Graduação. Em se tratando de ensino, o diálogo entre as áreas é um fértil caminho para se investir melhor nesse processo formativo inicial.

Tendo por base essa compreensão, entendemos que o estreito diálogo entre áreas pode contribuir, sobremaneira, para um ensino de língua materna capaz de desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam uma eficaz mobilidade linguístico-social. E essa mobilidade, necessariamente, passa pelo desenvolvimento das competências sociolinguísticas.

Como ponto de partida, destacamos a importância da discussão sobre o nível de conhecimento que o professor das séries iniciais do ensino fundamental necessita adquirir para subsidiar o trabalho pedagógico no desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos alunos. A compreensão do fenômeno da variação linguística, característica inerente a toda língua natural, é o pressuposto basilar desse processo. Compreendê-lo é indispensável

para lidar, pedagogicamente, com a diversidade linguística e com a multiplicidade de regras linguisticamente variáveis que constituem os falares dos alunos. Falares que chegam à escola, fazem-se presentes, naturalmente, na interação coletiva e materializam-se na leitura e na escrita. Lidar com essa variedade e desenvolver as habilidades sociolinguísticas requer conhecimentos e habilidades específicas por parte do professor.

Isso constitui grande desafio. Como lidar com a variedade linguística, então? Como assegurar aprendizado e uso satisfatório da língua pelo falante-aluno de modo a promover desde cedo o desenvolvimento das competências sociolinguísticas? Como lidar com o fenômeno da variação, salvaguardando, respeitosamente, a identidade sociolinguística do aluno? Como promover práticas linguisticamente éticas capazes de carrear uma nova postura frente ao preconceito linguístico, arraigado socialmente, e presente na mídia, nas práticas sociais, nos discursos em torno do linguisticamente “correto” dos próprios agentes da instituição escolar?

Ao longo deste estudo procuramos lançar luzes sobre tais questionamentos, uma vez que entendemos que para o exercício de uma prática pedagógica sociolinguisticamente significativa, o professor, dentre outras variáveis, necessita de uma boa formação inicial e continuada, no que concerne ao conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística,.

Nessa perspectiva, esta pesquisa que assume o caráter quanti- qualitativa moveu-se na busca de agregar elementos novos a essa reflexão, seguindo de forma zelosa todos os critérios de coleta de dados, com fins de assegurar a cientificidade do estudo.

A organização do estudo é feita em sete capítulos. Neste primeiro CAPÍTULO, abordamos a introdução do trabalho, momento em que justificamos a opção pela área e pela pesquisa; apresentamos, também, nas subseções que seguem, os objetivos e as questões de pesquisa que norteiam o estudo.

No CAPÍTULO 2, intitulado “ Sociolinguística Variacionista: pressupostos teóricos”, abordamos a Teoria da Variação e Mudança Linguística e os principais pressupostos dessa área, enfatizando aqueles que contribuem de forma mais direta para uma reflexão sobre as contribuições dessa Ciência para o ensino de língua materna.

No CAPÍTULO 3, “Variação Linguística: um outro lado do fenômeno”, tratamos da relação entre a variação e a avaliação social que se faz do falante a partir de suas escolhas linguísticas, abordando a intolerância e o preconceito linguístico como consequência dessas percepções alimentadas e retroalimentadas nas diversas esferas da vida social e cuja origem, não raro, tem assento na vivência e nas práticas escolares.

No CAPÍTULO 4, “A variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa: da teoria à avaliação”, destacamos algumas das contribuições da Sociolinguística para a Educação no processo de escolarização dos alunos da Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental I, e abordamos como os aspectos da variação linguística vêm sendo avaliados na perspectiva das avaliações em larga escala no país.

No CAPÍTULO 5, “O contexto do ensino de Língua Portuguesa no 5º ano no Estado do Ceará: da trajetória do PAIC aos resultados na avaliação do SPAECE”, abordamos a experiência do ensino de Língua Portuguesa no 5º ano, considerando a trajetória do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC e seus reflexos nessa etapa de ensino, identificados por meio dos resultados do SPAECE. E, no âmbito da tradução pedagógica desses resultados, destacamos os referentes ao desempenho dos alunos em itens que envolvem variação linguística, pondo em relevo limites e perspectivas dessa temática nas práticas pedagógicas dos professores da rede pública municipal de ensino no Estado.

A Metodologia é apresentada no CAPÍTULO 6. Nele expomos todo o desenho da pesquisa quanti-qualitativa e a trilha metodológica percorrida para o alcance dos objetivos deste estudo, como a definição do universo e da amostra, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos adotados para a execução da pesquisa e as categorias de análise utilizadas.

No CAPÍTULO 7, “Apresentação e análise dos resultados” tecemos as análises, de cunho predominantemente descritivo, dos resultados obtidos na pesquisa, sobretudo dos resultados dos questionários *on line*, e referentes à primeira etapa da pesquisa, de cunho predominantemente quantitativo. E apresentamos os resultados da pesquisa de campo, de cunho eminentemente qualitativo.

Por fim, a Conclusão recupera, em síntese, nossa trilha teórico-metodológica para a elaboração deste estudo, e aborda as principais reflexões feitas a partir das análises e resultados discutidos no Capítulo 7.

Com esse desenho, esperamos que este estudo se constitua como uma possibilidade a mais de se refletir acerca das contribuições da Sociolinguística, numa perspectiva interdisciplinar, para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no país e, em específico, no Ceará. Ademais, desejamos que possa suscitar reflexões junto às agências formadoras sobre qual o espaço reservado à Sociolinguística nos currículos dos Cursos destinados à formação inicial dos futuros docentes, e, por conseguinte, uma maior objetividade durante esse percurso formativo quanto ao que se espera do trabalho pedagógico com a língua materna, frente aos fenômenos linguisticamente variáveis.

Essa perspectiva poderá vir a contribuir tanto para um ensino de língua materna mais produtora, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências comunicativas e, em especial, das competências sociolinguísticas, quanto para uma cisão com práticas pedagógicas que fortalecem atitudes linguisticamente segregadoras no âmbito escolar, ancoradas na valorização de falares superiores a outros, que reforçam o preconceito e a intolerância linguística. Afinal, essa etapa de escolarização deve ser o momento em que o professor, sociolinguisticamente embasado, poderá realizar intervenções pedagógicas capazes de contribuir para o rompimento com possíveis atitudes negativas em relação às variedades linguísticas populares e contribuir para que o aluno desenvolva uma autoimagem positiva de sua própria fala e de sua comunidade sociolinguística.

Isso poderá instaurar um novo paradigma no ensino de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Estado, e vir a constituir-se indutor de equidade linguística, educacional, social e humana.

2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Apresentação

Neste capítulo, abordamos a Teoria da Variação e Mudança Linguística, destacando os principais pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria, cujo precursor é William Labov. Nossa ênfase recai sobre o conceito de regra variável e, conseqüentemente, de variação linguística, como característica de toda e qualquer língua natural.

2.2 A Variação linguística

A abordagem teórica metodológica de base de nosso trabalho tem assento na Teoria da Variação e Mudança Linguística de William Labov, cujo objeto de estudo é a variação e mudança da língua na comunidade linguística do falante, inaugurando uma estreita relação entre língua e sociedade. Labov, considerando a heterogeneidade da sociedade, reconhece que a produção linguística individual reflete a variabilidade social. Assim, considerando os postulados de Labov, como assinalam Coan e Freitag (2010, p.175), “a língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de heterogeneidade sistemática, fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade”. Nessa perspectiva, ressaltam ainda as autoras, que, ao abordar a heterogeneidade, Labov referia-se a essa variação que pode ser sistematicamente explicada, pois concebia variação sistemática como modos alternativos de dizer a mesma coisa, sendo ambos portadores do mesmo significado referencial.

Assim, os estudos de Labov demonstram que a partir de dados concretos coletados em comunidades de fala, é possível, após estratificá-los, descrever as regras variáveis, buscando identificar os fatores que condicionam a variação, sistematizando-a e constatando a variação em curso (GOMES, 2008). E Mollica (2003), por sua vez, resalta a importância dos estudos com foco nesses empregos linguísticos concretos, especialmente os de caráter heterogêneo que refletem a variabilidade linguística, demonstrando, ao reportar os estudos de Labov, que essa heterogeneidade mostra a coexistência das formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do léxico, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético - fonológico e no domínio pragmático-discursivo. No português falado do Brasil, por exemplo, essa variabilidade é muito fecunda. A dimensão territorial do país contribui, sobremaneira, para isso. Há uma riqueza de variedades linguísticas que nos leva à

compreensão de que cada variedade é igualmente complexa e eficiente para atender às demandas comunicativas do falante, sem impor limitações cognitivas na percepção e produção de enunciados. Isso demonstra que nenhuma variedade é superior à outra. As crenças disseminadas com o propósito de alardear a primazia de uma dada variedade linguística, geralmente a que goza de prestígio social, sobre as demais não têm sustentação teórica no âmbito dos pressupostos sociolinguísticos.

Todas as variedades linguísticas presentes nas línguas naturais atendem às necessidades comunicativas dos seus usuários. Labov (1983), em seus estudos empíricos, demonstrou que a maioria dos enunciados dos falantes é constituída de frases bem formuladas e que se encontram de acordo com os critérios que naturalmente são colocados pela língua. A probabilidade de um falante produzir uma sentença agramatical é quase nula. Nesse sentido, não há uma variedade melhor que a outra, pois não há erro nos enunciados dos falantes. E segundo Bagno (2010), se os falantes modificam algumas regras de funcionamento da língua de modo a atender suas múltiplas necessidades comunicativas, é porque as mudanças, de certa forma, são previstas no próprio sistema da língua. Os falantes apenas utilizam-se dessas possibilidades que a língua oferece para modificar as regras de funcionamento. E isso vai ao encontro do postulado de Labov (*op.cit.*) de que não existe erro na língua, o que existe é variação e mudança. Ao investigar as variáveis fonológicas, o autor estabelece correlações entre os usos linguísticos diferenciados e os diferentes grupos sociais, demonstrando, dessa forma, que a direção da mudança, muitas vezes, se encontra nas bases sociais da comunidade em que os falantes estão inseridos.

Mollica (2003), ao abordar essa questão, assinala que a variação do sistema linguístico, que se apresenta de forma sistemática e previsível, é motivada por um conjunto de fatores que podem ser de natureza externa ao sistema linguístico (fatores inerentes ao indivíduo (sexo, idade, etnia), os sócio- geográficos (região, escolarização, nível de renda, profissão, classe social) e os contextuais (grau de formalidade e tensão discursiva) como pode ser de natureza interna ao próprio sistema (fatores fonomorfo-sintáticos, semânticos, discursivos, lexicais).

A compreensão desses fatores condicionantes da variação e mudança, quer de ordem extralinguística, quer de ordem linguística, no âmbito da Teoria da Variação e Mudança Linguística, é imprescindível para se entender o conjunto de pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística. Mollica (2003) auxilia-nos nessa compreensão ao ressaltar que ao se estudar a língua em uso numa comunidade e ao se deparar com a variação linguística, é possível observar que os falantes têm características distintas (sexo, idade,

profissão, classe social, etc.), identificadas como sociais ou externas e que atuam na forma de cada um expressar-se. Tais variações, entretanto, nem sempre estão ligadas a condicionamentos externos. Algumas têm origem dentro do próprio sistema linguístico e atendem à premissa básica da variação que é o de duas ou mais formas alternantes ocorrerem no mesmo contexto, com o mesmo significado. Formas distintas que em princípio se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, no subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. A título de exemplo, podemos citar alguns dados pela própria autora, referentes à presença de marcas de concordância nominal como em “os estudos sociolinguísticos” alternando com a possibilidade de ocorrência de enunciados em que tais marcas estão ausentes: “os estudo sociolinguísticoØ”. Ou ainda a realização de construções sintáticas do tipo “eu vi *ele* ontem, nós fomos *no* Maracanã, “é o tipo de matéria que eu não gosto *dela*”, alternando com os equivalentes semânticos “ eu o vi ontem”, “ nós fomos ao Maracanã”, “é o tipo de matéria de que eu não gosto” (MOLLICA, 2003, p.09).

Monteiro (2000) destaca que nem todos os fatos da língua estão sujeitos a variações. Existem regras gramaticais que se definem como categóricas ou invariantes, desde que o falante não possa violá-las. É o caso, por exemplo, do artigo que sempre antecede o nome; qualquer alteração nessa ordem tornaria a construção agramatical. E mostra que todas as línguas têm um conjunto de regras que não podem ser violadas, sob pena de comprometer a compreensão dos enunciados.

No caso das variáveis extralinguísticas, Mollica (*op.cit.*) enfatiza que estas, a exemplo das variáveis linguísticas, não agem isoladamente, mas operam num “conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes”. (p.27). E, de acordo com Labov (1972), as variáveis extralinguísticas influenciam na escolha das variantes. E uma dessas variáveis que tem sido muito discutida é o estilo de fala, cujo princípio é de que nenhum falante utiliza a língua da mesma maneira em todas as ocasiões, o que implica uma escolha entre várias possibilidades de expressão. Essas escolhas são motivadas em razão da idade, do sexo, da escolaridade, da classe social, da região ou zona de residência e da etnia. Tarallo (1997) mostra que a variação encontrada, por exemplo, em formas de tratamento (você *vs* o senhor/a senhora), é na maioria das vezes afetada pelo sexo do informante e pela idade. E acrescenta que em virtude de a sociedade ser extremamente estratificada, é inevitável que o nível econômico e o de escolaridade do indivíduo tenham uma influência direta em seu desempenho linguístico.

Labov (2003), quando ressalta a importância dos fatores extralinguísticos no comportamento linguístico do falante, é assertivo em dizer que tal comportamento só pode ser entendido a partir do conhecimento das comunidades sociais em que o falante está inserido. A variação linguística que advém do contexto extralinguístico é determinada por três aspectos: (i) as relações entre os interlocutores, em especial as relações de poder e solidariedade entre eles; (ii) o contexto social mais amplo como a escola e o trabalho e (iii) o tópico discursivo. Tais aspectos são melhor observados, segundo o autor, na interação do falante com seus pares, ou seja, no contexto de uso.

É nessa perspectiva que se assenta a Teoria da Variação e Mudança Linguística. Ao estabelecer correlações entre grupos sociais e variedades de uso linguístico, Labov (1983) mostra que a direção da mudança, muitas vezes, encontra-se na estrutura social. Ao correlacionar as variações existentes na expressão verbal dos falantes com as diferenças de natureza social da comunidade de fala, mostra que os fenômenos variáveis não se dão por acaso.

Para o entendimento do fenômeno da variação, é oportuno destacar os conceitos de regra variável e de variante. Para Tarallo (1997, p.8), às formas em variação dá-se o nome de variantes linguísticas, pois estas expressam as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. A um conjunto de variantes, segundo ele, dá-se o nome de variável linguística.

Mollica (2003) acrescenta que um fenômeno variável é tecnicamente chamado de variável dependente, pois o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado pelos grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural, ou discursiva ou cognitiva. E acrescenta à definição de Tarallo (*op.cit.*) que o fenômeno variável se realiza através de duas ou mais variantes, duas ou mais alternativas possíveis e semanticamente equivalentes. E como exemplo de um fenômeno variável ou regra variável no português, cita a concordância entre o verbo e o sujeito que se realiza através de duas variantes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância.

A autora lembra ainda que o termo “variável” pode significar fenômeno em variação e grupo de fatores. Sendo que tais fatores “consistem nos parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis, condicionando positiva ou negativamente o emprego de formas variantes” (*op.cit.*, 2003, p.11). Acrescenta ainda que as variantes podem permanecer estáveis nos sistemas durante um período curto de tempo ou até mesmo por séculos, ou podem sofrer mudança, quando uma forma desaparece. Esses postulados labovianos ora apresentados nos remetem a uma concepção de língua natural como um sistema variável, indeterminado e não

fixo, ou seja, um sistema dinâmico, heterogêneo e que varia em razão de fatores internos ou externos ao próprio sistema. E a variação ou a mudança podem ocorrer em todos os níveis da língua, desde o nível fonológico até os níveis morfosintático, semântico, discursivo. Esse ponto de entendimento da teoria, entretanto, é considerado como um dos mais polêmicos. Algumas críticas aos estudos de Labov centram-se na questão de que o fenômeno da variação seria de difícil percepção fora do campo fonológico. Um desses contrapontos é feito por Lavandera (1978), ex-discípula de Labov, que se posicionou criticamente a um estudo sintático de Weiner e Labov (1977) sobre as construções passivas. Para a autora, fora do plano das unidades mínimas significativas, há um significado associado a cada forma, o que dificultaria o cumprimento da exigência necessária – dizer a mesma coisa - para que uma forma possa ser considerada alternante.

No estudo sobre as passivas, Weiner e Labov (1977) defendem que as construções passivas sem agente têm o mesmo significado referencial que as construções ativas com sujeito generalizado; a opção entre uma ou outra construção é uma escolha sintática, condicionada por fatores linguísticos, embora possa haver diferença de ênfase ou foco quando do uso de tais construções, em última instância, acabam por fazer referência a um mesmo estado de coisas.

Labov (1978), ao contra-argumentar a defesa da ex-discípula, define significado como estado de coisas e mostra que dois enunciados, que se referem ao mesmo estado de coisas, têm o mesmo significado representacional. Pode ocorrer que esses enunciados, com o mesmo significado representacional, tenham a mesma relevância expressiva e afetiva, mas se houver diferença, a regra variável se mantém, pois o significado representacional estaria no nível (primário) e as funções de identificação (do falante) e de acomodação (do ouvinte) em outro nível que incluiria os aspectos social e estilístico. Assim, duas variantes, embora apresentando traços pragmáticos distintos, podem ter o mesmo significado representacional e serem tratadas como formas que se equivalem.

Lavandera (*op.cit.*), ainda argumentando contrariamente os postulados de Labov, defende que muitas formas que estão fora do campo fonológico não têm influências estilísticas ou sociais, mas apenas linguísticas, e, por sua vez, não poderiam ser consideradas como variáveis sociolinguísticas. Labov (1978) refuta novamente a crítica dizendo que a sociolinguística é “sócio” não porque lida com fatores estilísticos e sociais, mas porque entende a língua como um componente social. Ele acrescenta que o objetivo da teoria linguística é captar as restrições da estrutura gramatical da língua, de informações nos diversos níveis, tais como, fonológico, prosódico, morfológico, sintático. E que se existe uma

função representacional que se distingue de outras, esta mostra que a análise linguística deve centrar-se, inicialmente, no significado representacional ou significado referencial ou ainda estado de coisas.

2.3 Mudança

Embora haja variação na língua, nem tudo o que varia sofre mudança. De acordo com Weirich, Labov e Herzog (2006 [1968]), toda mudança linguística pressupõe variação mas nem toda variação implica mudança. Para Labov (1983), as mudanças que ocorrem na língua atingem apenas partes e não o todo da língua, e embora ocorram de forma contínua, ocorrem lentamente. Assim é fácil perceber que a língua está sujeita à variação e também a mudanças. A juventude é capaz de perceber que a linguagem por ela utilizada possui traços bastante diferentes da linguagem utilizada pelos idosos e por seus pais. Labov (2001) mostra que a segregação relativa entre elementos sociais e estruturais do idioma é um fator importante para se distinguirem as possíveis causas da mudança.

Segundo Monteiro (2000), é fácil perceber que a língua está em contínuo processo de modificação, o que é difícil é identificar como e por que ocorre uma mudança ou por que ela opera num sentido e não em outro. Para Labov (1994), a mudança ocorre em tempo aparente e em tempo real. Ao se escolher para estudo uma determinada comunidade, compara-se a fala das pessoas mais idosas com a das pessoas mais jovens e admite-se que as diferenças entre elas podem resultar em mudança linguística. A esta mudança chama-se de mudança em tempo aparente porque é um prognóstico feito pelo pesquisador, em virtude da distribuição das variantes por faixas etárias. Já o tempo real refere-se a mudanças linguísticas possíveis de comprovar num período arbitrário de tempo. Relaciona-se, portanto, ao aspecto diacrônico da língua.

Para se explicar a mudança linguística é necessário, segundo Labov (1983), levar em conta três importantes aspectos:

- a) Origem da mudança: em que se detecta em qual nível ocorre a mudança, quais suas motivações e a que grupo de falantes a mesma circunscreve-se;
- b) Propagação: observa-se que um número mais amplo de falantes passa a adotar a variante; esta, então, passa a contrastar com a antiga forma;

- c) Realização completa: a regularidade de uso da variante nova é estabelecida; a nova forma deixa de rivalizar com as variantes antigas e consolida-se como vencedora.

No processo de completa substituição de uma variante por outra que passa a realizar-se plenamente numa dada comunidade de fala, observa-se um duelo de contemporização e morte, a que Tarallo (2000) chama de “morte das variantes”. O fato de uma variante ceder lugar a outra não implica dizer que a mesma não possa mais se manifestar. Muitas vezes, determinadas variantes supostamente desaparecidas podem voltar a aparecer em momentos posteriores, em outras comunidades de fala, ou mesmo passar a assumir novas funções no sistema linguístico.

Os processos de mudança, geralmente, iniciam-se nos grupos de baixo prestígio social. Em razão disso, observa-se que há reações negativas à mudança, sobretudo, por parte dos grupos bem situados socioeconomicamente, que passam a tratar as inovações linguísticas como “erradas”, “feias” e desvalorizadas.

Numa perspectiva estritamente linguística, não há a supremacia de uma forma sobre a outra. Ambas cumprem o mesmo papel linguístico. A valoração negativa de uma dada variante vem, na verdade, carrear um juízo de valor homologado pelas camadas que gozam de maior prestígio social, mas que não encontram nenhuma sustentação linguística na perspectiva da Teoria da Variação e Mudança Linguística. E como assevera o próprio Labov (2008, p. 335): “tem muito mais coisa na avaliação social do que as reações explícitas que os falantes nativos fazem emergir. O problema (...) é regido pela superficialidade das observações”.

2.4 Concepção de língua e de gramática

A concepção de língua mantém relação com a concepção de gramática. Como assinala Possenti (1984, p.32), “vista a língua de uma certa forma, ver-se-á a natureza e a função da gramática de uma forma compatível”. Castilho (2010, p. 42) diz que “se você sair por aí catando teorias linguísticas e gramaticais, poderá ordená-las em várias direções, dependendo de seu interesse”. E categoriza as teorias linguísticas em quatro grandes blocos a saber: a) língua como um conjunto de produtos estruturados; b) língua como um conjunto de processos estruturantes; língua como um conjunto de produtos e processos em mudança; d) língua como um conjunto de bons usos. Enfatiza o autor que, inteirando-se disso tudo, será

possível compreender por que há informações conflitantes sobre uma mesma questão de gramática e será possível desenvolver um raciocínio mais flexível, aceitando as diferenças de ponto de vista, além de desenvolver observações próprias acerca de um dos fenômenos muito importantes para a identidade pessoal e social, que é a língua que se fala e sua gramática.

Assim, ao estabelecer uma relação estreita entre língua e sociedade, a Sociolinguística instaura uma concepção de língua alinhada às características da sociedade. Se a sociedade é heterogênea, a língua reproduz essa heterogeneidade. Esse paradigma vem de encontro à ideia de uma língua homogênea e ideal que, durante muito tempo, deu sustentação às concepções veiculadas pela Gramática Tradicional, em que os fatos da língua são deduzidos sem a investigação em seu contexto real de uso, justamente para dar sustentação a uma concepção de gramática de caráter prescritivista. Para a concepção inaugurada pela teoria variacionista, a centralidade é o **uso** linguístico.

2.5 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, foi apresentado o referencial teórico que dá sustentabilidade a esta pesquisa: a Teoria da Variação e Mudança Linguística. Apresentamos o conceito de variação linguística, de variável e dos fatores quer de ordem linguística, quer de ordem extralinguística responsáveis pela variação.

Outro pressuposto por nós apresentado, é a concepção de língua e de gramática, instaurado pela Sociolinguística. Tal concepção ressignifica a maioria das práticas secularmente disseminadas no ensino da Língua Portuguesa no país e ancora a reflexão sobre o respeito e a tolerância linguística, diante da clareza de que a língua varia.

No próximo capítulo, abordaremos justamente essa questão. O alcance da discussão acerca da variação linguística não se esgota nos limites linguísticos. Reverbera na reflexão sobre algumas práticas sociais arraigadas secularmente, que recrudescem o preconceito e a intolerância linguística frente à fala de pessoas que não se apropriaram do padrão socialmente prestigiado. O outro lado da variação linguística, alarga a reflexão sobre a variação da língua situando-a num espectro social mais amplo em que urge a necessidade de se romper com essas práticas, sobretudo, na instituição escolar.

3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM OUTRO LADO DO FENÔMENO

“Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem – tudo isso é muito bom, é precioso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento autoritário de repressão e de exclusão social”. Marcos Bagno

3.1 Apresentação

Neste capítulo, abordaremos, as “outras” faces da variação linguística, presentes, não raro, nas múltiplas práticas sociais e que têm a ver com a valoração social acerca do uso linguístico. Partindo das ideias de Labov sobre a variação e mudança linguística mostraremos que o fenômeno da variação, mesmo cientificamente respaldado pela Sociolinguística, ainda é motivo de preconceito e valoração negativa dos falares socialmente desprestigiados. O desdobramento disso, no campo educacional e nas práticas pedagógicas, pode implicar “lesões” contra a autoimagem do falante. E se esse falante tratar-se de uma criança ou de um adolescente, essas “lesões” podem ter impactos negativos na construção de sua própria autoimagem e, por conseguinte, em seu desempenho acadêmico enquanto aluno.

3.2 As contribuições da Sociolinguística: para além do “certo” e do “errado”

Muitas são as contribuições dos estudos sociolinguísticos para a educação. A apresentação da variação linguística, como fenômeno das línguas naturais, tem desencadeado reflexões importantes para o redimensionamento do ensino de língua materna. Não obstante tais avanços, ainda nos deparamos com a necessidade de melhor capilarizar esse patrimônio teórico-reflexivo no meio educacional. Se a reflexão de que a língua varia já chegou aos documentos oficiais e já ganhou materialização em livros didáticos, ainda não ganhou robustez uma discussão, de cunho eminentemente social, que está intrinsecamente ligada a toda e qualquer reflexão sobre a variabilidade linguística: o respeito linguístico.

Labov (2008), ao abordar a mudança linguística, ressalta que a mesma aparece primeiramente como um traço característico de um subgrupo específico, mas que não atrai a atenção de ninguém até avançar no grupo ou se difundir fora dele. E que esse avanço,

inevitavelmente, vai ser associado às características expressivas do grupo de origem, “seja qual for o prestígio ou outros valores sociais associados a tal grupo pelos demais membros da comunidade de fala” (p. 366). E acrescenta que “à medida que a mudança original adquire maior complexidade, escopo e extensão, ela adquire mais valor social sistemático e é refreada ou corrigida na fala formal” (p. 367).

Para ele, a mudança pode ser rotulada como “estereótipo, debatido e notado por todo mundo” (p. 367). E as perspectivas futuras desse estereótipo mantem estreita relação com a origem do grupo com o qual ele está associado. Se é um grupo que desfruta de prestígio social, então a nova regra não pode ser embargada, mas deverá ser incorporada ao dialeto dominante às custas da forma mais antiga. Se ao contrário, vier de um grupo discriminado socialmente e excluído das camadas dominantes da sociedade, a forma linguística ou regra será estigmatizada, corrigida, rechaçada e até extinta.

O uso de determinadas variantes pode ser bem ou mal avaliado socialmente a depender do indivíduo ou grupo social que as utiliza. Atitudes de intolerância linguística e/ou preconceituosas, fortemente arraigadas socialmente, relacionam-se ao uso de variantes pelas camadas menos favorecidas socialmente. E não raro, isso se torna uma tendência que se naturaliza nos equipamentos sociais, como as escolas, e amalgama-se nas relações interpessoais escolares, tendo a aquiescência de quem age com preconceito e de quem sofre o preconceito. Os resultados de nossa pesquisa de Mestrado corroboraram essa tendência no meio educacional (cf. RAQUEL, 2007).

Não obstante o preconceito linguístico não ter sustentação teórica do ponto de vista sociolinguístico e a variação linguística ser um tópico que precisa ser abordado na escola, conforme orientação das Diretrizes Nacionais para o Ensino na Educação Básica, a discriminação com base em aspectos linguísticos ainda é prática recorrente no país e, não raro, homologadas socialmente.

Em se tratando de espaço escolar, muitos comportamentos contribuem para gerar atitudes de intolerância linguística ou para perpetuar padrões cristalizados na forma de julgamento dicotômico como “fala certa x fala errada”, “fala bonita x fala feia” (RAQUEL, 2007) e que impedem um direcionamento mais produtivo em relação ao trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de habilidades sociolinguísticas que envolvem, por exemplo, o falar, o ouvir, o escrever e o ler.

Não obstante aparecer como conteúdo a ser abordado na maioria dos Livros Didáticos de LP, por exigência do Programa Nacional do Livro Didático, ainda há desafios quanto ao trabalho com variação linguística na escola. O respeito à identidade sociolinguística

do aluno com vistas ao desenvolvimento da construção de uma autoimagem linguística positiva, é um desses pontos que carece de muita reflexão por parte, sobretudo, dos professores responsáveis pelo ensino de língua materna.

O amadurecimento teórico-reflexivo sobre essa questão pode agregar valor e qualidade ao trabalho pedagógico do professor. O conhecimento das causas que dão sustentação ao preconceito linguístico e o entendimento de que o mesmo têm raízes sociais e não linguísticas, poderá assinalar um novo *modus operandi* nas práticas pedagógicas na escola. O conhecimento e a reflexão contribuem para se despertar a consciência do professor acerca das atitudes linguisticamente embasadas quanto ao fenômeno da variação e quanto à avaliação dos usos da linguagem feito pelo falante. O desconhecimento disso gera a ação de correlacionar os usos da linguagem e a percepção, categorização e avaliação feita dos indivíduos numa dada comunidade com base em critérios de ordem social e não linguística, conforme assinala Mendes (2011). E uma avaliação, nesses moldes, tolhe a livre mobilidade linguística dos grupos socialmente desprestigiados, além de comprometer a compreensão de que um comportamento intolerante e preconceituoso frente à variação linguística denota de forma geral a visão negativa que se tem da identidade social do falante.

O autor, entretanto, entende que a atribuição de valores sociais a usos linguísticos é parte integrante e indissociável do funcionamento sociolinguístico de uma comunidade. Entretanto, o exercício da tolerância deve ser entendido num pano de fundo mais amplo (histórico, político, psicológico), pois não seria possível discutir fatos de intolerância diante de usos da linguagem antes de abordar fatos de percepção e de avaliação linguística, no sentido de começar a entender como uma identidade social se constrói. E a construção dessa identidade social passa necessariamente pela construção da própria autoimagem do falante que, conforme já demonstram estudos realizados pelo PISA¹², “a realização acadêmica pode ser determinada por estereótipos pessoais e, implicitamente, por atitudes e crenças das pessoas sobre sua própria identidade” (OCDE, 2009, p.89).

Nos estudos iniciais de Labov (1966) sobre estratificação social do inglês falado em Nova Iorque, os resultados evidenciaram que as variantes linguísticas discretas carregam informações sociais que caracterizam os falantes que as utilizam. Assim, as diversas variantes linguísticas empregadas pelo falante em situações e momentos diferentes revelam, igualmente, funções sociais específicas a elas atribuídas. Em razão disso, é pertinente atentar, a priori, para a estreita associação entre uso da linguagem e significado social. Uma

¹² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes- PISA que é uma avaliação aplicado a alunos de 15 anos nos países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

compreensão dessa natureza pode possibilitar aos agentes escolares a clareza acerca dessa relação de modo a contribuir para a desconstrução do preconceito e da intolerância linguística frente às tendências linguísticas dos grupos situados nas faixas mais baixas da escala social.

Bortoni-Ricardo (2005) defende que a sociolinguística pode contribuir, sobremaneira, para a instauração de uma cultura que respeite as diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos. Entretanto, assevera que isso requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos - e da sociedade em geral. A percepção da relação que se estabelece entre a fala e os usos da linguagem moldada pelo critério social em detrimento do critério linguístico é o grande desafio para a instituição escolar que deve se perceber como responsável pelo desenvolvimento de uma nova pedagogia, culturalmente sensível aos saberes dos educandos e atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola.

É nesse contexto que se torna fecunda e oportuna a discussão voltada para a variação linguística. Dicotomizar toda a diversidade linguística em fala ‘certa’ e ‘errada’, ‘bonita’ e ‘feia’, demonstra ausência de conhecimentos da vasta gama de estudos de cunho sociolinguístico no país, abordando a estreita relação da pluralidade linguística com os fatores culturais e sociais no Brasil. As atitudes de professores e de todos os que constroem o cotidiano escolar devem ser balizadas pelos conhecimentos advindos dessa ciência.

Mollica e Cristovão (2002) corroboram essa defesa em prol da desconstrução da noção “maniqueísta certo/errado” (p. 1) em termos de fala. Para os autores, o uso desses conceitos “rejeita uma reflexão sobre a coexistência da complexidade de usos, estilos, gêneros e modalidades linguísticas, ignorando também o papel da relação sociolinguística entre os usuários e o contexto situacional em que atos de fala são realizados” (p. 1). Acrescentam ainda que quando a escola se coloca nessa perspectiva de realizar esse tipo de avaliação dicotômica tradicional, passa a ser uma instituição antidemocrática que, juntamente com outros mecanismos, acaba por promover a exclusão social e assumir o papel apenas de agente avaliador de fatos linguísticos.

3.3 Competências sociolinguísticas: a construção de um direito de cidadania

O Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação¹³ (QECRL), adota uma abordagem de ensino da língua orientada para a ação,

¹³ Documento que oferece uma base comum, seja para a elaboração de programas de línguas, seja para as orientações curriculares, os exames, os manuais e materiais de ensino no âmbito europeu (2001).

na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p29).

Essa abordagem orientada para a ação, na perspectiva do documento, leva em conta outros recursos de ordem cognitiva, afetiva, volitiva e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e que põe em prática como ator social. Nesse sentido, qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua deve incluir o desenvolvimento de um conjunto de competências tanto gerais quanto comunicativas que possibilitem às pessoas delas fazer uso em “vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos” (idem, p.29). E para isso, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho de tais tarefas.

Muitas vezes para a realização dessas tarefas, de acordo com o QECRL, o indivíduo precisa acionar especificamente os meios linguísticos. Quando se trata de situações que dizem respeito às condições socioculturais do uso da língua, o falante deverá acionar as suas competências sociolinguísticas. Para tanto, nesse momento, faz-se necessário mobilizar conhecimentos, capacidades e características da situação comunicativa para a efetivação exitosa dessa ação.

Alguns estudos relacionados à equidade educacional demonstram que a escola assume um papel relevante no desempenho acadêmico dos alunos. Para Soares,¹⁴ ao dividir a variância da proficiência dos alunos, em dois componentes, um relacionado às escolas e o outro aos próprios alunos, com vistas a controlar a influência das variáveis socioeconômicas no desempenho estudantil, os resultados demonstraram que a influência das variáveis relacionadas à escola equivalem a 12,3% da variância total dos dados. Para o autor esse valor mostra que, mesmo após o controle das diferenças socioeconômicas dos alunos das diversas escolas avaliadas, a maior parte da variação de proficiência deve ainda ser atribuída a variações intrínsecas aos alunos. Entretanto, ressalta que o valor remanescente, compatível com vários trabalhos internacionais na área, mostra que existe diferença entre as escolas, de modo que “a escola frequentada faz diferença na vida do aluno” (p.101), sendo possível, portanto, melhorar o desempenho do aluno através da ação da escola.

¹⁴ Estudo feito a partir dos resultados obtidos pelos alunos da 8ª série no SAEB 2001, em Matemática. Cf. <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>. Acesso em 25/04/14.

Nesse sentido, embora o nível socioeconômico exerça forte impacto no desempenho do aluno, a escola pode ser o grande diferencial na vida de um estudante. Considerando que na educação pública, a grande maioria é oriunda das camadas de mais baixo poder socioeconômico, cabe à escola melhor *instrumentalizar* essa clientela para que rompa com o ciclo intergeracional da pobreza e da desvantagem social e possa vislumbrar melhores condições de vida. Isso passa, necessariamente, pelo desenvolvimento das competências comunicativas, e nesse grupo, as competências sociolinguísticas, indispensáveis à mobilidade social.

O papel da escola no desenvolvimento dessas competências é de real importância. Em estudos sobre o efeito escola, conforme afirmam Alves e Soares (2008), os resultados apontam que é possível, por meio de práticas escolares exitosas, minimizar o efeito dos recursos associados à origem social do aluno. Asseveram ainda os autores que

o desafio não é apenas garantir o aprendizado, mas um aprendizado com qualidade e com equidade entre os grupos sociais na escola. Alcançar os níveis básicos de ensino precisa se tornar a meta de todas as escolas, sem o que os filtros da seleção escolar continuarão bem atuantes (2008, p. 541).

O desenvolvimento das competências sociolinguísticas nos alunos é fator que corrobora para a eliminação desses filtros de seleção escolar, tantas vezes expressos de forma velada, no tratamento dado aos alunos usuários da variedade linguística que não goza de prestígio social.

Levar o aluno a fazer uso também da variedade de prestígio, sendo capaz de considerar, conscientemente, fatores tais como “os marcadores linguísticos de relações sociais; as regras de delicadeza; as expressões de sabedoria popular; as diferenças de registro; os dialetos e os sotaques”, conforme destacados no QECRL, é dar-lhe um *passaport* para uma eficaz mobilidade social. É assegurar-lhe o direito de ter elementos para modelar a construção de uma cidadania ativa.

3.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, enfatizamos as contribuições da Sociolinguística para aprofundar a reflexão sobre o respeito linguístico e sobre o papel da escola no combate às práticas linguisticamente preconceituosas. Os fundamentos sociolinguísticos, para além da compreensão do fenômeno da variação, lançam luzes para uma reflexão mais ampla que se volta tanto para o respeito linguístico, enquanto dimensão dos direitos humanos, quanto para a

necessidade de se assegurar o desenvolvimento das competências sociolinguísticas nos alunos, como um direito de cidadania. A escola deve constituir-se como um dos *locus* sociais de aprendizado e de vivência desse respeito e do exercício de tais competências.

No próximo capítulo, abordaremos as contribuições da Sociolinguística para a educação, dando ênfase à variação linguística, como conceito que deve ser bem compreendido pelos professores com fins de desenvolverem os conteúdos que envolvem variação que aparecem nos livros didáticos e que fazem parte das orientações dos documentos oficiais para o ensino de LP no país. Ademais, destacaremos a variação, observando como esta se materializa por meio de descritores nas matrizes de referência das avaliações de larga escala, de responsabilidade dos sistemas de ensino.

4 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA TEORIA À AVALIAÇÃO.

“A avaliação da aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas, sim, um componente deste. (...) precisamos compreender os recursos do ato pedagógico e apropriar-nos dele, inserindo entre eles as compreensões e as práticas de avaliação”. (Luckesi).

4.1 Apresentação

Neste capítulo, destacamos algumas das contribuições da Sociolinguística para o processo de escolarização dos alunos da Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental I. Abordamos, também, como a variação linguística vem sendo tópico nas avaliações em larga escala dos sistemas de ensino do país.

4.2 Variação linguística e ensino: há contribuições?

O Brasil recentemente adotou o ensino fundamental de nove anos. Isso instaura um novo momento na história educacional do país: a criança está chegando mais cedo à escola. A princípio isso parece ser uma questão menor. Mas não o é. A necessidade de se pensar reflexivamente o ensino que se está ofertando no país a essas crianças constitui um imperativo ético. É preciso assegurar o direito; porém, é imprescindível que esse direito signifique aprendizado qualitativo.

E esse desafio é posto a toda a Educação Básica, sobretudo, em se tratando de ensino da Língua Portuguesa como língua materna. É preciso assegurar o envolvimento e participação do aluno, logo no início dessa etapa de escolarização, em práticas de leitura e escrita, socialmente significativas e contextualizadas, de modo a preparar o aluno para as diversas esferas de letramento e para inserir-se num mundo de variedades e multiplicidades culturais e linguísticas.

Em razão desse desafio, é possível prescindir da discussão sobre variação linguística, num contexto em que a diversidade dá a tônica? Estudos realizados anteriormente no âmbito da Sociolinguística Educacional (LEMLE, 1983; ILARI, 1997; TRAVAGLIA, 1997; MATOS E SILVA, 2000; BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2007) têm demonstrado a necessidade de o professor dominar certos conhecimentos/saberes com

vistas a estabelecer estratégias didático-pedagógicas que impactem num aprendizado produtor para o aluno no contexto da diversidade. Diversidade que se apresenta, sobremaneira, na língua.

Lemle (1983), ao tratar de aspectos relacionados à variação fonológica, destaca que pouca reflexão sobre a temática, por parte dos professores, contribui para práticas pedagógicas equivocadas durante o processo de alfabetização. E cita exemplo do desconhecimento dos professores sobre esse assunto quando têm que lidar com certas pronúncias: “Pronúncias do tipo *frô, mulé, cumeno ou minino* são para eles “probleminhas de fala”, devido aos “maus usos da linguagem” que recebem como exemplo em suas casas” (p.24). E assevera que quando a escrita da criança reproduz esse padrão é taxada de errada pelo professor, sem que este tenha a devida compreensão das implicações da variação dialetal na escrita. Esse entendimento dessas interferências é o que possibilitará que o professor realize intervenções pedagógicas que levem as crianças à apropriação adequada das convenções do sistema de escrita.

Isso não ocorre somente no processo inicial de alfabetização. Mattos e Silva (2000), em estudo sobre alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira que diretamente se refletem no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas séries iniciais escolares, aborda tanto os reflexos da variação fonética na ortografia, destacando o caso em que a oralidade dialetal se distancia do que preconizam as regras ortográficas vigentes, como os reflexos da variação sintática na escrita. Dentre os exemplos citados pela autora (op. cit. 2000, p. 55), reportando, inclusive, estudos de Mattoso Câmara Jr., no que diz respeito a fatores de cunho fonológico, citamos:

- tendência a nasalizar a sílaba simples inicial /i/ , provavelmente pela analogia ao prefixo **in-** (*in*quilíbrio por equilíbrio);
- redução sistemática do **en-** inicial em in – (*ins*solaradas, *im*barcações e não **ens**solaradas, **em**barcação);
- anulação da oposição entre ditongo /ou/ e /o/ fechado (*loro, popa* por polpa, louro).

Ao destacar que esses fatores têm implicações no processo de ensino-aprendizagem, a autora chama a atenção também para o cuidado com o ensino da norma “padrão” preconizado pela escola. Segundo ela, no interior da própria escola, a realidade linguístico-social tem revelado que há também um número significativo de professores que

certamente não dominam o padrão idealizado pela instituição escolar. Este tende a ser usado em diferentes graus pelos professores, a depender da sua formação, da sua origem socioeconômica, da sua área regional. Dar-se conta de que sua fala apresenta variação é um quesito imprescindível para o professor que trabalha com a linguagem. Isso o ajudará a perceber, conscientemente, os reflexos da variação na fala ou na produção escrita do aluno e, por conseguinte, utilizar-se de eficazes estratégias pedagógicas capazes de promover o sucesso do aprendizado do aluno.

Bortoni-Ricardo (2005), ao tratar desse assunto, faz uma análise cuidadosa sobre os erros identificados na produção escrita de alunos nos processos iniciais de escolarização. A autora os categoriza, num *continuum* rural-urbano, postulando que se faz necessário levar em conta as interferências de regras fonológicas e morfossintáticas do dialeto do aluno que tem acesso limitado à norma padrão em seu ambiente social.

A partir da análise de um texto escrito¹⁵, a autora mostra que os “erros” cometidos pelos alunos são sistemáticos. E tornam-se previsíveis quando são conhecidas as características de seu dialeto. E, para isso, sugere um modelo de análise e diagnose de “erros”¹⁶ visando ao ensino da escrita, a partir das seguintes categorias:

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais ¹⁷ .	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas ¹⁸ .	

Illari e Basso (2006) corroboram esse pensamento quando abordam a dimensão diamésica¹⁹ da variação. Defendem que o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental deve ter clareza disso para saber intervir quando as marcas da variação linguística, bem demarcadas na oralidade, se fizerem presentes na produção escrita do aluno.

Morais (2002), também corrobora o pensamento dos autores. Ao demonstrar que a variação da linguagem oral é responsável pela dificuldade de se fixar uma escrita única para

¹⁵ Todos os exemplos foram citados pela autora. (cf. op. cit. p.40-41).

¹⁶ Sobre essa questão, ver Mattos e Silva (2004, p.143).

¹⁷ Estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros e definem uma estratificação a partir do grau de formalidade que o falante confere à própria fala. (Bortoni-Ricardo, 2005).

¹⁸ Caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas e que recebem um maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica (op.cit.).

¹⁹ A mesma compreende as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita.

as palavras. Destaca que, embora a língua escrita seja diferente da oral, há uma tendência a percebê-las como se fossem iguais. E a língua escrita não é a representação da língua oral. No ensino, entretanto, como nos diz Zorzi (1998), “todos os métodos e todas as avaliações tomam como base a língua escrita, ou melhor, a língua ortograficamente correta” (ZORZI, 1998, p. 17). Minimizar a importância da oralidade nesse processo pode ser um fator desencadeador de dificuldades dos alunos em suas produções escritas, mesmo quando no processo mais avançado de escolarização.

Ao pesquisar sobre a influência da oralidade na escrita em redações de alunos do Ensino Médio, numa escola pública do Distrito Federal, Gomes (2008), deparou-se ainda com interferência de regras fonológicas nas produções desses alunos. Casos de assimilação, cancelamento da vibrante pós-vocálica, acréscimo, supressão e rotacismo ainda aparecem nas produções desses alunos que já se encontram no final da Educação Básica. Além disso, a autora identificou muitos erros ortográficos ocasionados pela interface fala e escrita, tais como: a) erros relacionados à influência da fala; b) erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras; c) erros relacionados à análise contextual e à análise morfológica; d) erros ligados ao desconhecimento da origem das palavras; e) erros por generalização de regras de hipercorreção. Os achados dessa pesquisa revelam que dissociar oralidade de escrita pode constituir um acentuado equívoco pedagógico.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a modalidade oral da língua, dada a natureza do processo inicial de escolarização, necessariamente deve ser bastante explorada. As práticas escolares, contudo, quando da avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, tendem a eleger o uso da modalidade escrita, tomada como a mais importante, a que desfruta de maior prestígio e a mais correta. Em razão disso, a interferência da fala na escrita é categoricamente taxada como erro, sem que o professor se dê conta de que, na verdade, o aluno leva para a escrita as características da oralidade; o texto que é produzido por ele segue o mesmo modelo do texto oral que traz para a escola.

O texto escrito pela criança, segundo Koch (1997), passa a ser concebido a partir do texto oral que a mesma já tem internalizado e esse modelo pode manter-se por longos anos. Mas, embora pertençam ao mesmo sistema linguístico, fala e escrita possuem características próprias. Assim não se pode então dizer que a escrita constitui mera transcrição da fala, mas também não quer dizer que ambas podem ser consideradas separadamente. A diferença entre ambas, segundo Marcuschi (1995), está nas práticas sociais e não em dois polos opostos. O tratamento dado pela escola, não raro, ancora-se num contínuo tipológico em que a escrita formal é posta de um lado e a fala coloquial é posta de outro.

Koch (*op.cit.*) ressalta que existem textos escritos mais próximos da fala, como bilhetes, cartas familiares e existem textos falados que mais se aproximam da escrita formal, como conferências, por exemplo. Nenhuma característica, no entanto, pertence, com exclusividade, a uma ou outra modalidade. E na perspectiva da autora, se alguém afirma o contrário, é porque tem um parâmetro ideal de escrita, i.e., vê a língua falada sob a gramática projetada para a escrita, o que acarreta uma visão preconceituosa da fala, dizendo ser descontínua, pouco organizada, sem qualquer planejamento.

Percebe-se, assim, que há forte correlação entre a produção escrita do aluno e as suas idiossincrasias sociolinguísticas. Mas isso tem sido motivo de muitas discussões, sobretudo, quando a interferência da fala na escrita vier da fala de um aluno cuja variedade for de origem rural, por exemplo. Nem sempre o professor está pedagogicamente preparado para lidar com essa situação. Marcuschi (2001), ao abordar essa relação entre fala e escrita, enfatiza o papel da perspectiva variacionista para mediar essas situações: “é a que trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal (2001, p.31)”.

Um suporte teórico advindo dessa perspectiva contribuirá para que o professor não se prenda à distinção dicotômica entre fala e escrita, mas volte-se para as regularidades e para as variações da língua; para as relações que se estabelecem entre elas; para os pontos onde se encontram e onde se distanciam, como destaca o próprio Marcuschi (*op.cit.*). Para o autor, a compreensão das relações entre fala e escrita contribui para evitar-se o equívoco de supervalorizar somente a língua escrita, elevando-a ao status onipotente de língua padrão. É enfático ao defender que o aluno deve dominar as duas modalidades de uso da língua, pois isso o tornará bimodal, dominando a escrita da mesma forma como domina a fala e usando-as com competência em qualquer situação comunicativa.

A necessidade desse suporte para o professor, sobretudo para os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser considerada. Existem fatores linguísticos de caráter variável que exercem fortes implicações pedagógicas tanto na oralidade quanto na escrita nos primeiros anos de escolarização, como os de natureza fonológica e morfossintática²⁰, ligados ao aspecto interno do sistema linguístico, e os de natureza

²⁰ Para Omena e Duarte (2003), é importante ter o conhecimento das variáveis morfológicas e sintáticas, distintamente, mas perceber que é comum encontrá-las intimamente ligadas.

discursiva, ligados ao contexto²¹, tidos como variáveis independentes²². O professor com atuação nessa etapa da escolarização requer conhecimentos sólidos sobre esses fatores e sobre como os mesmos se refletem na leitura e na escrita das crianças.

De acordo com Barros (2010), as pesquisas voltadas para a Sociolinguística educacional, que tratam do ensino/aprendizagem de línguas, têm demonstrado que é possível um trabalho eficaz voltado para o desenvolvimento das competências relacionadas ao conhecimento e uso da língua materna, desde que o professor desvincule-se, conscientemente, do cristalizado julgamento de valor acerca das variedades linguísticas usadas pelos alunos e o possibilite a desenvolver todas as suas habilidades sociolinguísticas. Somente assim, conforme defende Bagno (2002), a escola poderá contribuir para a formação de um aluno capaz de expressar-se com competência nas mais diversas instâncias sociais e nas mais diversas situações/contextos de comunicação:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que se possam inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira *educação linguística*. (2002, p. 80)

E para isso, se a escola pretende desenvolver nos alunos as mais diversas habilidades de leitura, interpretação e escrita como asseveram Mollica e Cristovão (2002), deve romper com os cristalizados julgamentos quanto às realidades sociolinguísticas dos alunos e fazer uso de materiais que estejam tão perto quanto possível da realidade discursiva cotidiana dos aprendizes. Em suma, deve respeitar o repertório sociolinguístico do educando, se deseja colaborar para que o mesmo se torne um usuário linguisticamente competente; se pretende que o mesmo desenvolva as competências sociolinguísticas que corroboram para a mobilidade social.

4.3 A variação linguística e os documentos oficiais

A reconhecida importância que a discussão da variação linguística assume no contexto relativo ao ensino é indiscutível. Se analisarmos o QECRL há um destaque

²¹ Braga (2003) cita como algumas das correlações discursivas que podem ser estudadas sob a perspectiva variacionista, o status informacional, os aspectos relacionados à coesão textual e a relação semântica de contraste.

²² As variáveis independentes (ou grupo de fatores) correspondem aos fatores que podem influenciar na escolha de uma das variantes, como nível de escolaridade, sexo/gênero etc.

significativo para o desenvolvimento das competências sociolinguísticas, como uma das competências que compõe as competências comunicativas.

Segundo o documento, a competência comunicativa do aprendente é ativada por meio do desempenho de várias atividades linguísticas, que incluem a recepção, a produção, a interação ou mediação. E estas atividades inscrevem-se no interior de domínios²³ muito diversos e devem envolver tarefas, estratégias e textos diferenciados, realizados na oralidade, na escrita ou em ambas, claramente orientados para a ação, para que o aluno possa desenvolver essa competência.

No que concerne ao desenvolvimento da competência sociolinguística, esse conjunto de ações pedagógicas cumpre o propósito de despertar no educando uma atenção às condições socioculturais do uso da língua, por meio do desenvolvimento de uma sensibilidade para as “convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), (QECRL, p.35)”. Isso é fator imprescindível para possibilitar uma mobilidade social qualitativa, pois o componente sociolinguístico “afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse fato” (idem,p.35).

A fecundidade da discussão sobre o papel que a escola assume no desenvolvimento das competências sociolinguísticas, no documento supracitado, demonstra o amadurecimento das reflexões sobre a variação linguística e sobre o desdobramento desse fenômeno no desenvolvimento da competência comunicativa do educando. Uma responsabilidade da qual o ensino de língua materna não pode se furtar.

Os avanços nos estudos sociolinguísticos no Brasil e o contínuo percurso de reflexões acerca da relevância da temática voltada para os usos sociais da linguagem, têm posto em relevo a variação linguística também no âmbito da documentação norteadora do ensino no país.

Um dos documentos que lança bases para fomentar, inicialmente, essa discussão são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como normas obrigatórias para a Educação Básica. As DCNs servem de referência para a escola construir o projeto político-pedagógico, de acordo com a sua realidade, e para planejar e operacionalizar o currículo, elegendo dentro das áreas do

²³ Os domínios podem ser classificados, de forma geral em quatro setores: domínio público, domínio privado, domínio educativo e domínio profissional (CONSELHO DA EUROPA, p.37).

conhecimento e dos componentes curriculares, os conteúdos que assegurem a formação básica comum dos estudantes.

Caso haja clareza quanto à importância de se qualificar a compreensão sobre os usos sociais da linguagem, a variação linguística será uma temática posta em relevo pela escola, por constituir-se objeto de reflexão em vários documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de LP, que portam referências curriculares importantes para o país.

Ao abordar o ensino e a natureza da linguagem, apresentam:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 19).

O domínio da linguagem, nessa perspectiva, passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências sociolinguísticas, o que pressupõe compreensão da variação linguística, como elemento constitutivo das línguas humanas e que ocorre em todos os níveis, independentemente de qualquer ação normativa, conforme destacado no próprio documento ao abordar a implicação da variação para a prática pedagógica:

Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (...). Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (Idem, p. 29).

E, diante dessa realidade, aponta o documento que o que se almeja no trabalho a ser realizado no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita,

não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (*Ibidem*, p.31).

Tal abordagem, presente nos PCNs, se materializa, sobretudo, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, elaborados à luz das orientações curriculares dos documentos oficiais, e, considerando, os critérios pedagógicos definidos pelo Programa do Livro Didático (PNLD).

4.4 A variação linguística e as avaliações de larga escala: desvelando práticas e saberes

Todo o trabalho docente de ensino e de aprendizagem deve incluir a dimensão avaliativa, como forma de apreciar a qualidade do desempenho dos alunos frente ao que foi ensinado e, por conseguinte, contribuir para o aprimoramento pedagógico. Em se tratando de ensino e de aprendizagem da língua, a avaliação da proficiência do aluno, é ato pedagógico de suma relevância para perceber avanços e/ou identificar vulnerabilidades que requerem intervenções pedagógicas mais específicas.

De acordo com Luckesi (2011), no processo avaliativo, o ato de “ investigar para *conhecer e* conhecer para *agir* são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios”. Para ele, “sem investigação, não se tem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade” (2011, p.149). Assim, o professor deve ser, antes de tudo, um pesquisador capaz de “investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir no processo de aprendizagem, de modo a assegurar os resultados desejados (*Idem*, p. 150).

Para que o professor possa, no entanto, ter clareza do papel da avaliação da aprendizagem, deve atentar para os limites e possibilidades que a mesma oferece, percebendo, nessa perspectiva, conforme assinalam Faleiros e Pimenta (2014), que há ainda um longo caminho a ser percorrido rumo ao aprimoramento da avaliação como elemento integrante das práticas pedagógicas. Isso, entretanto, não minimiza a importância que a avaliação assume no contexto dessas práticas, como, inclusive é enfatizado pelos PCNs e destacado pelas autoras citadas.

Segundo as autoras, os PCNs abordam a dimensão diagnóstica que a avaliação deve ter, demonstrando que a mesma, nesses documentos, é tida como um elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa, possibilitando também aos alunos tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades durante todo o processo de ensino e de aprendizagem.

A busca pela construção de bons resultados, nos moldes do que ocorre na vivência de sala de aula, hoje é algo que vem se tornando imprescindível para os sistemas de ensino cujo desafio é assegurar a qualidade da (s) rede(s) sob sua responsabilidade. Para isso,

necessário se faz utilizar-se de uma avaliação externa, geralmente, em larga escala, que possui objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas em sala de aula, para identificar o desempenho dos alunos.

Como hoje, no país, está bastante disseminado que o objetivo da educação básica é garantir ao aluno o aprendizado das capacidades necessárias para sua inserção crítica e produtiva na sociedade, torna-se necessária a criação de mecanismos de mensurar se tal objetivo está sendo alcançado ou não. Isso requer informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, sobre a qualidade do ensino que se vem oferecendo. O monitoramento da aprendizagem e do desempenho dos alunos na escola passa a ser algo de muita importância para os sistemas de ensino.

Para dar conta dessa questão tanto a União quanto os Estados vêm utilizando as avaliações externas²⁴ em larga escala para mensurar o aprendizado dos estudantes. Apesar do largo alcance de uma avaliação dessa natureza dentro dos sistemas de ensino, a mesma não consegue contemplar a complexidade de competências e habilidades presentes na matriz curricular. Diante dessa impossibilidade, esse tipo de avaliação utiliza uma Matriz de Referência²⁵, que representa um pequeno recorte da matriz curricular, e na qual são elencadas habilidades que devem ser, necessariamente, consolidadas ao final de uma etapa de ensino.

A Matriz de Referência, como recorte da matriz curricular, é formada de tópicos e cada um deles é composto por um conjunto de descritores²⁶ que mostram as habilidades a serem avaliadas em diferentes etapas de escolarização e que são passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho.

Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e aplicadas, de forma padronizada, a um grande número de pessoas. Os resultados aferidos pela aplicação de testes padronizados têm como objetivo subsidiar medidas que visem ao progresso do sistema de ensino e atendam a dois propósitos principais: prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população e implementar ações que promovam a equidade e a qualidade da educação (CEARÁ, 2012a).

No Brasil, desde a década de 1990, tais avaliações vem sendo utilizadas para identificar a qualidade dos sistemas de ensino. Uma dessas avaliações é realizada no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicada bianualmente pelo Instituto

²⁴ A União, desde 1992, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB e, alinhado a esse sistema, vários Estados criaram seus sistemas próprios de Avaliação.

²⁵ Matriz de referência é o documento norteador da avaliação. Traz o conjunto de habilidades que serão avaliadas. É construída a partir da matriz curricular e procura contemplar as principais habilidades a serem consolidadas pelo aluno em cada ano de escolarização.

²⁶ Termo técnico que representa “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades”. (BRASIL, 2008).

nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP em todas as escolas públicas do país que tenham turmas de 5º, 9º do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A avaliação consiste na aplicação de testes padronizados de LP e MT, além de questionários socioeconômicos aos alunos, diretores e professores. (SILVA e SILVA, 2014).

O INEP, segundo as autoras, utiliza desde 1995 uma nova metodologia de construção de testes e passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para análise dos resultados. Essa teoria é, em termos gerais, uma forma de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos alunos nos testes, levando em conta as habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos. Os alunos obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas denominado PROFICIÊNCIA, conforme destacado no Boletim Pedagógico do SPAECE 2012 (CEARÁ, 2012, a).

A TRI, segundo Andrade, Tavares & Vale (2000, p. 10), é um conjunto de modelos matemáticos que “procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente”. É um modelo, portanto, que permite calcular a proficiência alcançada pelo aluno, sendo capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o mesmo respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha, com base em três parâmetros, como explicado didaticamente no Boletim Pedagógico do SPAECE 2012 (idem, 2012):

- *Parâmetro "A"* _ A capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.
- *Parâmetro "B"* - O grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.
- *Parâmetro "C"* - A análise das respostas do aluno para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado – o que é estatisticamente improvável – o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

A partir dos resultados dos testes, é criada uma ESCALA DE PROFICIÊNCIA com o intuito de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos que alcançaram certo nível de desempenho.

Os resultados obtidos nessas avaliações são colocados numa mesma escala de Proficiência, tida como ferramenta relevante para a interpretação pedagógica desses resultados, pois permite que os mesmos sejam ordenados e comparados ao longo de uma série histórica. A escala mais utilizada no país é a do SAEB que vai de 0 a 500 pontos.

Tomando como análise a variação linguística enquanto conteúdo abordado nos PCNs, a mesma aparece refletida nas matrizes de referência de 5º, 9º anos e nas três séries do Ensino Médio das principais avaliações em larga escala do país. No caso do 5º ano, a Matriz do SAEB apresenta um tópico específico para variação linguística representado pelo descritor (D10) “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” (Brasil, 2008, p. 23).

Como a matriz de referência contempla, minimamente, elementos da matriz curricular, percebe-se que a presença de descritor de variação linguística já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suscita a necessária reflexão sobre a importância de se colocar no horizonte do estudante, desde cedo, o desenvolvimento de competências sociolinguísticas, que dizem respeito à dimensão social do uso da língua. Os resultados obtidos pelos alunos podem ser um importante sinalizador para a escola quanto aos desafios pedagógicos dos docentes para que os alunos consolidem essas competências.

4.5 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, traçamos algumas considerações sobre as contribuições da Sociolinguística variacionista para o ensino de LP como língua materna. Em seguida, apresentamos, brevemente, como os documentos oficiais norteadores do ensino têm absorvido essa discussão e como a mesma passa a ter assento nas avaliações em larga escala dos sistemas de ensino.

No próximo capítulo, apresentamos o contexto do ensino de LP no Ceará, destacando o Programa Alfabetização na Idade Certa como uma política de governo e de

Estado, que vem se colocando como uma experiência exitosa em termos de resultados do desempenho acadêmico dos alunos, observados por meio da avaliação do SPAECE. Os resultados obtidos pelos alunos do 5º ano no Descritor de variação linguística, presente na matriz de referência desse sistema de avaliação, suscitam reflexões sobre o espaço curricular dedicado à variação e, por conseguinte, à atenção da escola ao desenvolvimento de competências sociolinguísticas.

5 O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO DO CEARÁ: DA TRAJETÓRIA DO PAIC AOS RESULTADOS DO SPAECE

“(…) por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa” Emília Ferreiro.

5.1 Apresentação

Neste capítulo, abordamos o contexto do ensino de LP, no 5º ano, no Estado do Ceará, considerando a trajetória do Programa Alfabetização na Idade Certa, destacando os resultados obtidos pelas escolas no SPAECE 2012, no descritor de variação linguística, que faz parte da matriz de referência desse sistema de avaliação.

Em seguida apresentamos, em específico, o quadro situacional do ensino de LP, em Fortaleza, por tratar-se do sistema de ensino onde realizamos a parte qualitativa da pesquisa.

5.2 O panorama do ensino de Língua Portuguesa no 5º ano no Ceará

Para se discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa no 5º ano, é necessário contextualizá-lo hoje, no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa²⁷ (PAIC), implantado pelo atual governo do Estado do Ceará, desde 2007, cujas ações vão da Educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A criação do PAIC foi motivada pelos baixos resultados do Estado na alfabetização de crianças. Em pesquisa para diagnosticar o **nível de leitura e escrita de crianças**, realizada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2004, em 48 municípios cearenses, com 7.915 crianças da 2ª série do Ensino Fundamental (hoje 3º ano), utilizando-se teste padronizado²⁸, os resultados apresentaram-se desalentadores. Do quantitativo de crianças avaliadas, 39% dos alunos demonstraram não saber ler; 42% leram sem fluência (reproduzindo as letras ou soletrando e/ou silabando), e apenas 19% leram

²⁷ O Programa tem como objetivo profícuo garantir a alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental aos sete anos de idade. As ações do PAIC são distribuídas em cinco eixos: avaliação externa, alfabetização, formação do leitor, educação infantil e gestão. Todos os 184 municípios cearenses aderiram ao PAIC, mediante assinatura do termo de Cooperação Técnica com o Estado.

²⁸ O teste analisava três dimensões: a oralidade da leitura (avaliada através da fluência e da velocidade da leitura), a compreensão do texto lido e a produção do texto escrito. A oralidade foi avaliada por meio da análise do nível de fluência dos alunos mediante três categorias: a) lê reproduzindo as letras; b) lê soletrando e/ou silabando e c) lê de forma fluente, subdividido em alunos que leem em seu dialeto ou dialeto artificial e alunos que leem no dialeto de prestígio. (Cf. CEARÁ, 2006).

o texto com fluência. Somando o percentual de crianças que não sabiam ler aos que leram sem fluência, cerca de 80% de crianças estavam abaixo do nível de leitura esperado para esse período de escolarização. Na avaliação da compreensão do texto²⁹, considerando os alunos que leram sem fluência e os que leram com fluência, 15% destes alunos conseguiram compreender todas as questões; 31% não conseguiram compreender parcialmente o texto lido e 54% não conseguiram compreender o texto apresentado.

Já em relação à parte da escrita³⁰ que identificava o nível de escrita das crianças, 27% dos alunos não realizaram a atividade de produção. Destes, 12% tiveram a produção de texto considerada não identificada e 15% estavam em nível de escrita pré-silábico. Outros 31% tiveram a produção classificada entre o nível silábico e o nível ortográfico e 42%, diferentemente das outras dimensões da avaliação, conseguiram produzir um texto que apresentava certa continuidade, coesão textual e progresso, mas nenhum aluno conseguiu produzir um texto ortográfico³¹ (CEARÁ, 2006).

Tais resultados levaram o atual governo do Estado do Ceará, em 2007, a instituir o PAIC, como política pública, com vistas a alterar esse quadro educacional, considerado de fracasso e “de exclusão social, no qual se evidencia a questão do analfabetismo escolar como sua face mais contraditória, pois se gesta ou se fortalece no espaço educativo onde deveria ser eliminado” (CEARÁ, 2006). Para isso, estruturou o programa, a partir de um conjunto de ações de cooperação técnica com os municípios, sistêmicas e articuladas, focadas na alfabetização das crianças (CEARÁ, 2012 b).

A institucionalização desse Programa tem gerado algumas alterações no mapa da alfabetização no Estado. Os resultados do SPAECE-Alfa³², por meio dos quais se constata o nível de leitura dos alunos, a partir de 2007, vêm revelando isso. Há uma elevação na média de desempenho do Estado, conforme se observa abaixo no **Gráfico 1**. O nível desejável de alfabetização é a partir de 150 pontos na escala de proficiência utilizada. A proficiência média inicial de 118,9 em 2007 chega a 177,1 ao final de 2011 mostrando uma contínua tendência

²⁹ Para a interpretação dos resultados, quatro categorias foram utilizadas: alunos que não leram o texto, leitores em nível de compreensão crítico, leitores com o nível de compreensão abaixo do desejado e leitores com o nível de compreensão desejado.

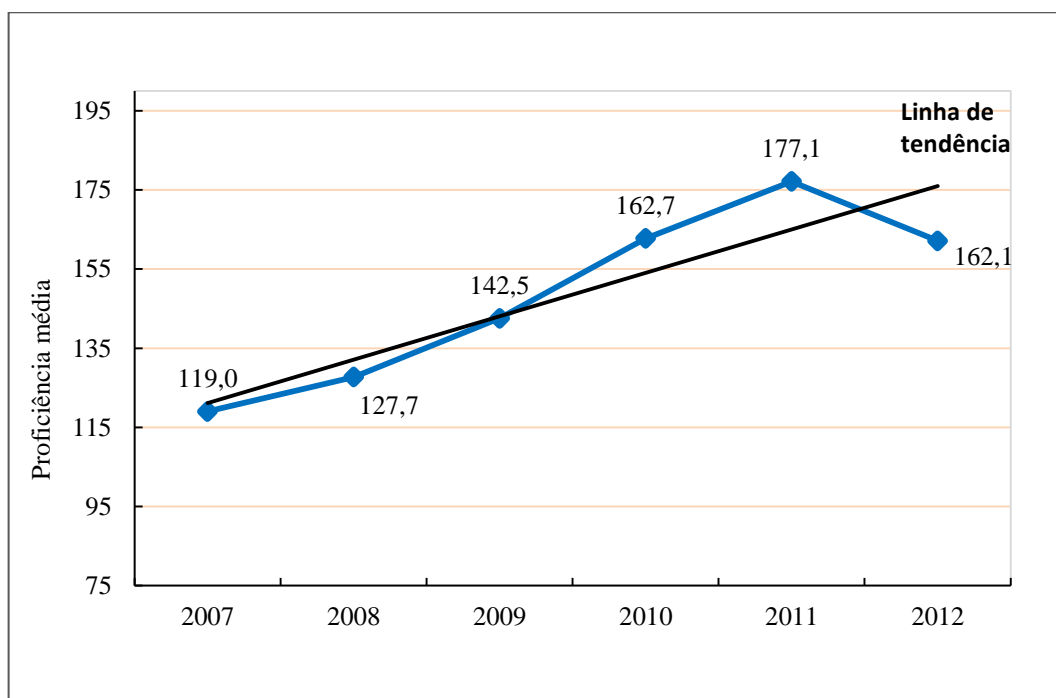
³⁰ Participaram da avaliação da produção do texto e tiveram as informações válidas 7.784 alunos matriculados na 2ª série do Ensino Fundamental. Para a interpretação dos resultados foram nomeadas duas categorias: produtores de texto e não produtores de texto. Esta última com cinco subcategorias (nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico). (Cf. CEARA, 2006).

³¹ Os níveis de escrita, elencados pela pesquisa, foram divididos em duas categorias. A primeira era denominada ‘não produtores de texto’ e a segunda era das produções textuais, que agrupava as crianças que escreveram um texto. (cf. CEARA, 2006).

³² A vertente do SPAECE voltada para a Alfabetização (SPAECE-Alfa) foi inserida no Sistema em 2007, com a criação do PAIC.

de crescimento. Em 2012, o resultado da proficiência foi de 162,1, apresentando um pequeno decréscimo³³, em relação a 2011, mas que não compromete, nem estatisticamente, nem pedagogicamente, essa linha de tendência.

Gráfico 1 – Evolução da proficiência média dos alunos do 2º ano, em Língua Portuguesa, da rede municipal. Ceará. SPAECE-ALFA 2007 a 2012.



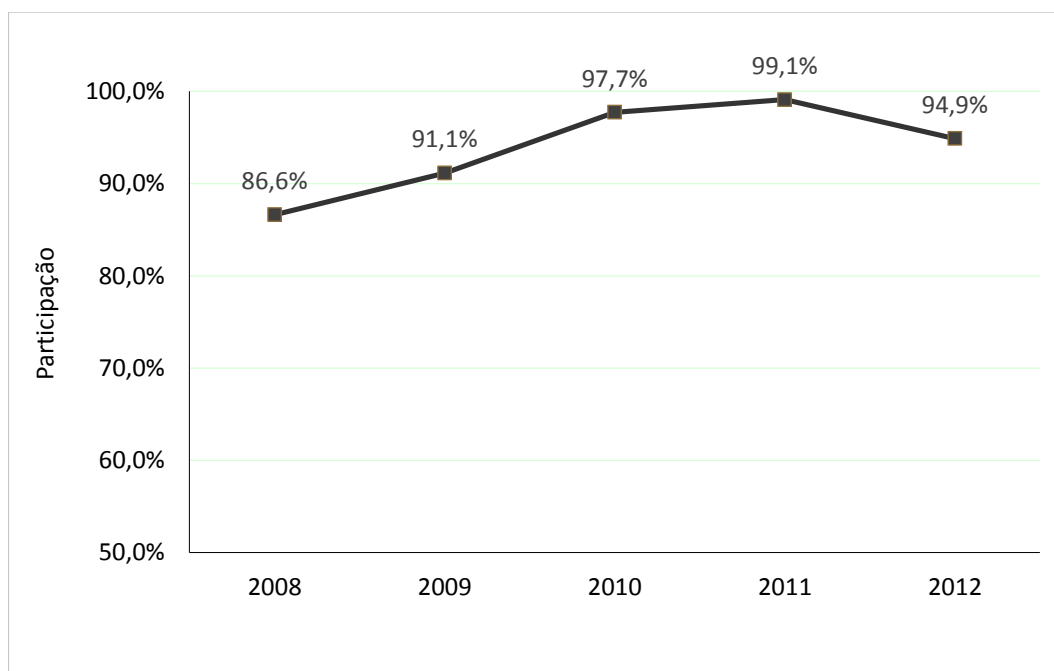
Fonte: UFJF/CAEd³⁴. Dados trabalhados pela Seduc/Coave.

A participação dos alunos da rede pública de ensino também vem aumentando nesse período conforme se observa no Gráfico 2:

³³ Houve um redesenho estrutural dos testes do SPAECE- Alfa 2012. A prova que é composta de três blocos de questões teve apenas o primeiro bloco lido pelo aplicador. Os demais foram lidos pelo aluno, o que requer uma leitura mais autônoma e, conseqüentemente, confere um grau maior de dificuldade ao teste.

³⁴ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), atualmente, está responsável por realizar a avaliação externa do SPAECE no Ceará. Na Seduc, a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (Coave) é quem coordena todo o SPAECE.

Gráfico 2 – Evolução da participação dos alunos do 2º ano no SPAECE-Alfa. Rede municipal. 2008 a 2012.

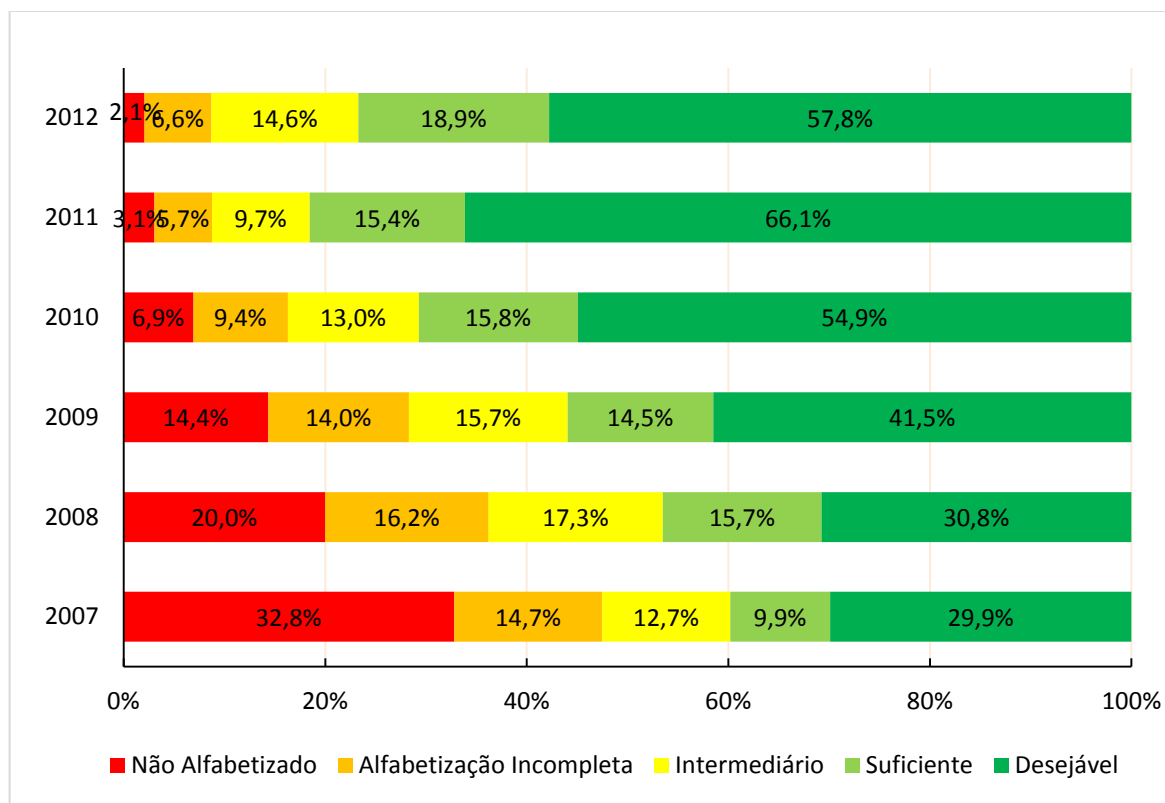


Fonte: UFJF/CAEd. Dados trabalhados pela Seduc/ Coave.

Esse percentual equivale, em números absolutos, a 112.030 alunos da rede municipal avaliados no SPAECE-Alfa, em 2011. E em 2012, equivale a 102.678 alunos avaliados na rede municipal.

Ao analisarmos a distribuição dos alunos por Padrões de Desempenho da Alfabetização (Não-Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável), apresentada no Gráfico 3, verificamos que em seis anos, a iniciar em 2007 que constituiu a linha de base para o Programa, houve substancial aumento no percentual de alunos no padrão Desejável, e, elevado declínio nos percentuais de alunos nos padrões Não-Alfabetizado e Alfabetização Incompleta.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos do 2º ano por padrões de desempenho no SPAECE-Alfa. Rede Municipal 2007 a 2012.



Fonte: UFJF/CAEd. Dados trabalhados pela Seduc/Coave.

Os resultados do SPAECE-Alfa apontam, nessa série histórica, que o conjunto de ações do Programa vem contribuindo, positivamente, para a melhoria do desempenho das crianças do 2º ano. Os reflexos dessa política também vêm sendo observados no 5º ano. Embora os resultados ainda não revelem significativo crescimento na avaliação de Língua Portuguesa do SPAECE, tanto em relação à evolução da proficiência média (Gráfico 4) quanto à distribuição dos alunos pelos Padrões de Desempenho (Quadro 1; Gráfico 6), há uma tendência de crescimento (Gráfico 5) nesse ano e nessa disciplina, em específico, conforme descreveremos a seguir.

Os padrões de desempenho do SPAECE 5º ano (ANEXO 01)³⁵ são categorizados em: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado conforme Quadro 1.

³⁵ O anexo traz o detalhamento da interpretação pedagógica de cada padrão da escala de LP.

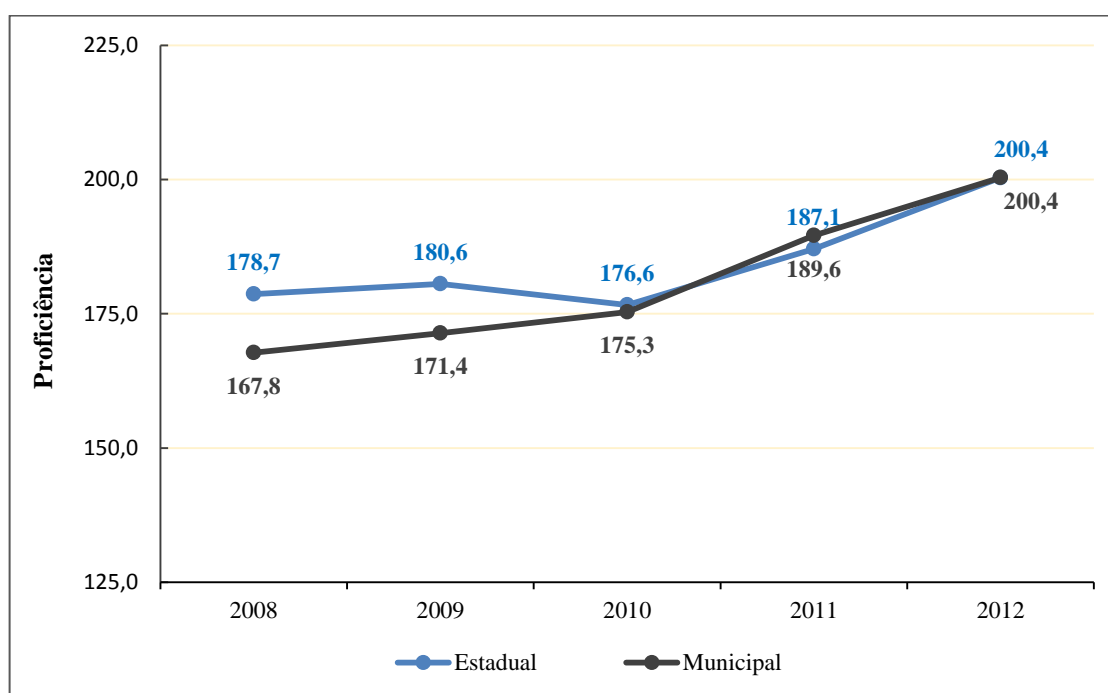
Quadro 1 – Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental.

Padrões de Desempenho	Intervalo
Adequado	Acima de 225
Intermediário	175 -- 225
Crítico	125 -- 175
Muito Crítico	Até 125

Fonte: UFJF/CAEd.

No Gráfico 4, apresentamos a evolução da média de proficiência em Língua Portuguesa, no 5º ano, no período de 2008 a 2012.

Gráfico 4 – Evolução da proficiência média dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa, por rede de ensino. SPAECE. 2008 a 2012.



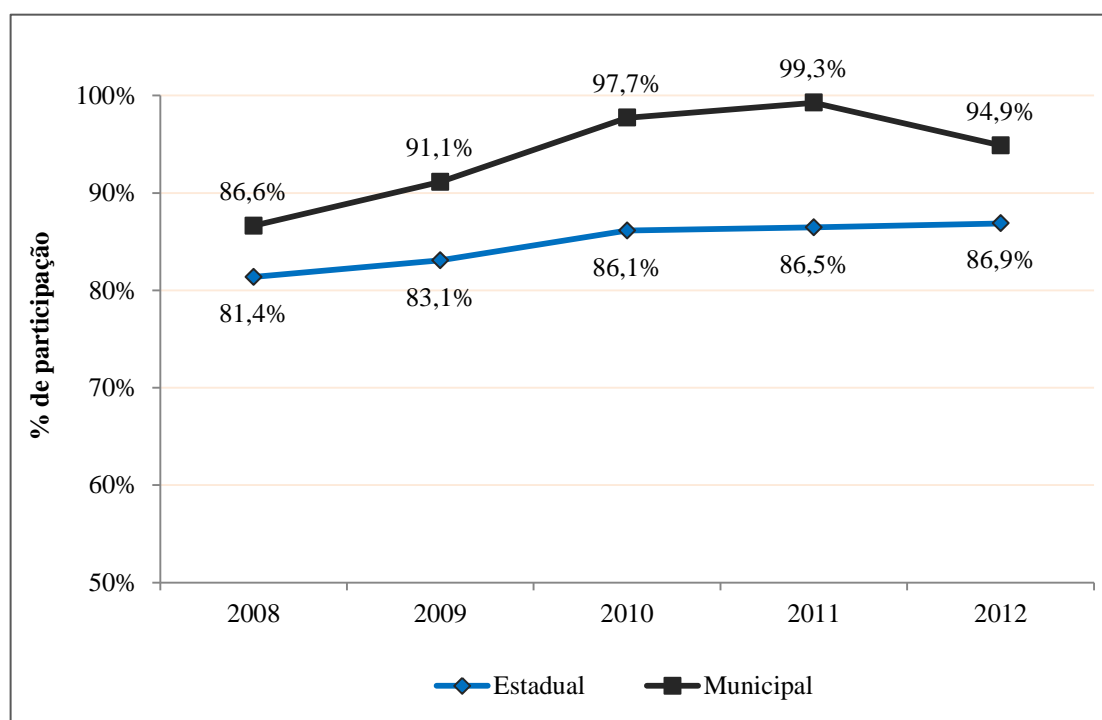
Fonte: UFJF/CAEd. Dados trabalhados pela Seduc/Coave.

Embora tímida, percebe-se uma tendência de melhoria nesses resultados. A rede estadual, entretanto, apresentou proficiência média em LP superior à observada na rede municipal nos anos de 2008 e 2009. A partir de 2010, os resultados das duas redes são muito semelhantes, conforme é possível observar no gráfico 4, acima apresentado.

Considerando a rede municipal, em 2008, a proficiência média do Estado era de 167,8, situado, portanto, no Padrão Crítico de desempenho em LP. Em 2009, essa média passa para 171,4, situada ainda no padrão crítico de proficiência. Em 2010, a média da avaliação em LP chega a 175,3, passando ao padrão de desempenho intermediário. Em 2011, a média chega a 187,1 e, em 2012, chega a 200,4. Há uma tendência de crescimento, mas a média ainda se mantém no padrão de desempenho intermediário.

Os resultados se nos apresentam representativos da realidade do ensino de Língua Portuguesa no Estado do Ceará, enquanto rede pública de ensino, tanto em termos de resultados quanto em termos de participação, considerando que o SPAECE se trata de uma avaliação censitária que goza de credibilidade nacional. No tocante à participação dos alunos (Gráfico 5), a rede municipal atingiu mais de 94,9% de alunos avaliados em 2012, o que representa um crescimento de 8,3 p.p. em relação ao SPAECE 2008.

Gráfico 5 – Evolução da participação dos alunos 5º ano no SPAECE, por rede. 2008 a 2012.



Fonte: UFJF/CAEd. Dados trabalhados pela Seduc/Coave.

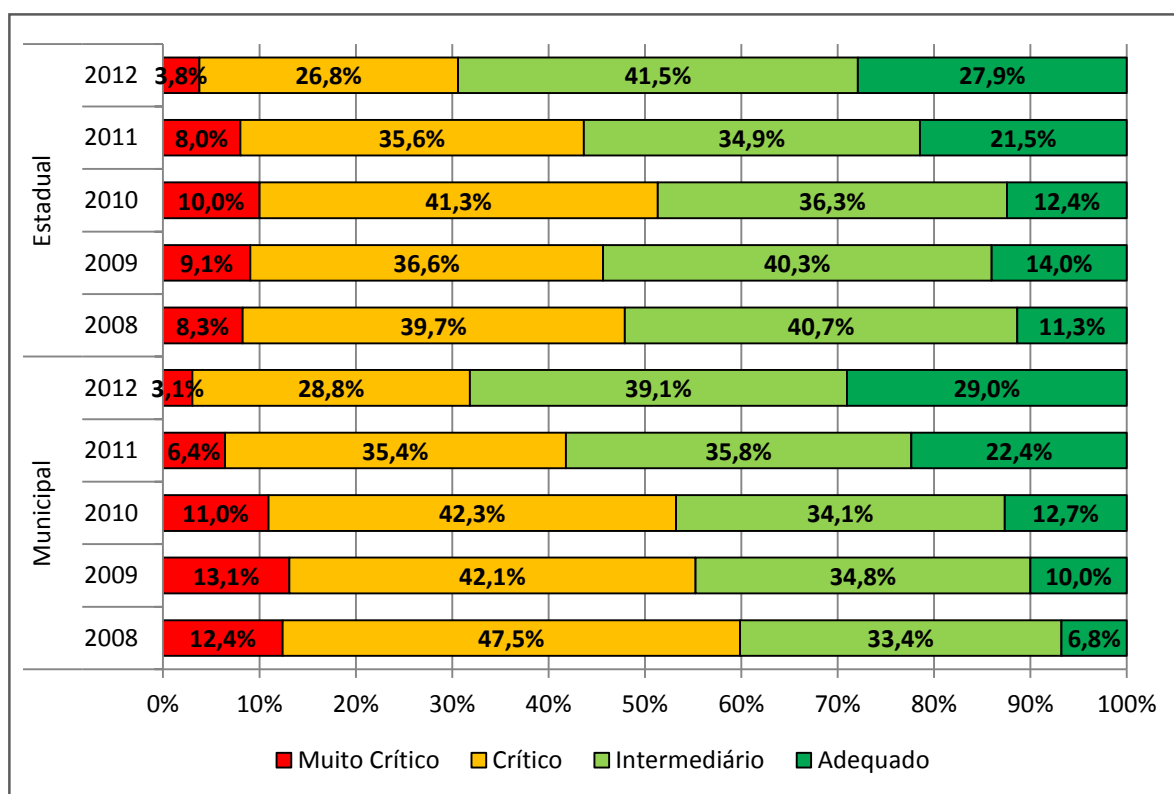
Na rede estadual, a participação evoluiu pouco, passando de 81,4% em 2008 para 86,9% em 2012.

Quanto à distribuição dos alunos do 5º ano por padrões de desempenho (Gráfico 6), no período de 2008 a 2012, observamos que o percentual de alunos no padrão Adequado

vem aumentando nas duas redes (estadual e municipal), enquanto nos padrões mais baixos (muito crítico e crítico) há uma tendência de queda.

Levando-se em conta apenas a rede municipal de ensino, em 2008, 12,4% dos alunos estavam no nível muito crítico, decrescendo para 3,1% em 2012. No caso do padrão crítico, os percentuais passaram de 47,2% em 2008 para 28,8% em 2012. Ao mesmo tempo os percentuais de alunos nos padrões intermediário e adequado vêm apresentando uma tendência de crescimento. O percentual de alunos no nível intermediário, em 2008, era de 33,6%, chegando a 39,1% em 2012. Quando comparado a 2008, o percentual de alunos no padrão adequado em 2012 (29,0%) mostra que houve uma melhoria no desempenho, pois o percentual nesse padrão era de 6,8%.

Gráfico 6 – Evolução da distribuição dos alunos do 5º ano em LP por padrões de desempenho e rede de ensino. SPAECE 2008-2012.



Fonte: UFJF/CAEd. Dados Trabalhos pela Seduc/Coave.

Os dados do Gráfico 6 mostram essa distribuição dos alunos em cada padrão, o que possibilita a visualização de avanços nos resultados, sobretudo, observando a redução nos resultados do padrão muito crítico tanto na rede estadual de ensino quanto na rede municipal. Em 2008, o percentual de alunos no nível muito crítico, na rede municipal, era de 12,4%,

reduzindo para 3,1%, em 2012. Já na rede estadual de ensino, em 2008, o percentual de alunos nesse nível era de 8,3%, e demonstrou certo crescimento negativo em 2009 (9,1%) e 2010 (10%), mas reduziu o percentual em 2011 (8%) e 2012 (3,2%).

O mesmo movimento de crescimento pode ser identificado no que se refere ao nível adequado de proficiência, nas duas redes de ensino. Em 2008, o percentual de alunos da rede municipal nesse nível era de 6,8%, evoluindo para 29%, em 2012. E na rede estadual era de 11,3%, passando para 27,9%, em 2012.

Esses resultados revelam essa tendência de crescimento na proficiência em LP no 5º ano na rede pública de ensino do Estado. As ações estruturadas do PAIC, nesse contexto, têm demonstrado serem responsáveis por essa melhoria nesses indicadores. Entretanto, ainda é muito desafiador elevar ao nível de proficiência tido como adequado, todos os alunos do 5º ano.

5.3 Os resultados da avaliação e os desafios do ensino em LP no 5º ano

Anualmente, a avaliação do SPAECE no 5º ano é realizada ao final do período letivo e tem o propósito de avaliar se o aluno consolidou as competências e habilidades previstas na matriz de referência para essa série.

No Ceará, a matriz de referência de LP do 5º ano (ANEXO 02) contempla três domínios: apropriação do sistema de escrita, estratégias de leitura e processamento do texto. Cada domínio apresenta um grupo de habilidades que devem ser consolidadas pelo aluno e que são avaliadas ao final do 5º ano. Os resultados são apresentados em uma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB³⁶ que possibilita a interpretação pedagógica desses resultados (CEARÁ, 2010).

A avaliação do 5º ano tem a leitura como foco, e está centrada nos dois últimos domínios apresentados na matriz de referência: estratégias de leitura e processamento do texto. Nesse caso, se o objetivo principal é avaliar o desempenho do aluno em leitura, concluímos que um dos grandes desafios da escola é desenvolver essas habilidades em todos os alunos, o que representa lhes ampliar o universo de leitura e proporcionar-lhes a formação

³⁶ O SPAECE utiliza a escala do SAEB, que vai de 0 a 500 pontos. Através dessa escala se ordena em um *continuum* o desempenho dos estudantes avaliados, do nível mais baixo ao nível mais alto o que possibilita descrever as habilidades distintivas de cada um de seus intervalos. A escala possibilita também, a comparação dos resultados obtidos no SPAECE com outras avaliações em larga escala que utilizam a mesma escala e com as diferentes edições do SPAECE, permitindo o estabelecimento das séries históricas e a comparabilidade dos resultados entre as diversas etapas de escolaridades avaliadas (CEARÁ, 2010).

leitora, conforme assevera Caffero (2010). Para que essa atuação da escola seja eficaz, é necessário planejamento, nas perspectivas macro e micro:

uma boa aula de leitura começa pelo planejamento. (...) um planejamento macro, em sintonia Com os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Programas Estaduais. E também é necessário um planejamento micro, que articule as ações da turma no âmbito da escola e considere suportes materiais como livro didático, dicionários, livros de literatura e outros, como jornais, folhetos, revistas, entre tantos. (p. 88-89)

No planejamento macro, as ações que visam ao ensino de leitura devem tornar-se visíveis e articuladas e devem ser registradas num documento para ser utilizado por todos na escola, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico.

A autora elenca, inclusive, questionamentos que devem ser feitos antes da elaboração do planejamento: “Em todos os anos (séries), trabalha-se com o ensino sistemático de leitura? As capacidades de leitura são mesmo priorizadas ou são sacrificadas em nome de conteúdos que supostamente seriam mais importantes?” (p.89). E defende que a forma plausível de se garantir no planejamento que todos os segmentos escolares atuem em torno de concepções e objetivos comuns no ensino da leitura, seria a organização do trabalho pedagógico considerando os gêneros textuais: “o texto materializado nos diversos gêneros que circulam socialmente (como em cartas, cartazes, notícias, artigos, resumos, bilhetes, entre outros) funciona como elemento organizador do trabalho” (p. 90).

No caso do planejamento micro, assevera Caffero (*op.cit.*) que o mesmo deve por em destaque as capacidades que os alunos vão desenvolver na leitura de cada gênero, as metodologias que devem ser utilizadas para o desenvolvimento dessas capacidades e os materiais que serão utilizados para isso. Acrescenta ainda que isso requer clareza quanto à natureza das capacidades de leitura. As mais simples como *localizar*, *identificar*, *apontar*, devem ser desenvolvidas no início do processo, embora, o grau de facilidade ou dificuldade de uma tarefa dependa do texto que está sendo lido. Afinal, assevera que “cada texto mobiliza um conjunto específico de capacidades” (p. 93). E ressalta que algumas destas capacidades de leitura vêm sendo amplamente divulgadas nas matrizes de avaliação nacional como a do SAEB³⁷.

Caffero (*op.cit.*) destaca que dentre as capacidades leitoras que o aluno precisa desenvolver para compreender um texto de modo a posicionar-se, criticá-lo ou refletir sobre o mesmo, está a habilidade de perceber efeitos da variação linguística. Enfatiza ainda que o

³⁷ A avaliação do SAEB é composta de duas vertentes: amostral (ANEB) e censitária (Prova Brasil). Os resultados do SAEB (Prova Brasil) são utilizados para compor o Índice da Educação Básica (IDEB), utilizado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino.

professor, ao tratar da variação em sala de aula, está possibilitando ao aluno perceber a variabilidade da língua, demonstrando que as regras linguísticas variam a depender dos contextos situacionais de uso. E que “a partir da comparação dos textos que circulam socialmente, o aluno será levado a identificar como os usos da língua são múltiplos, dependendo do contexto” (p. 105).

A capacidade leitora voltada para a percepção dos efeitos da variação linguística, ressaltada pela autora, também está presente como uma das habilidades que são avaliadas na matriz de referência do SPAECE, a partir do 5º ano. Um dos tópicos da matriz refere-se aos usos sociais da linguagem e é representado pelo descritor de variação linguística (D29)- “Identificar os níveis de linguagem / ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor” (CEARÁ, 2010).

Embora um descritor dessa natureza não dê conta de avaliar todo o trabalho que a escola deve desenvolver com a variação linguística, e voltado para o desenvolvimento de competências sociolinguísticas, uma vez que essa temática comporta uma gama de questões de cunho bem mais amplo e bem mais complexo, a inclusão desse descritor na matriz é um indicador significativo que nos possibilita captar duas importantes tendências. A primeira diz respeito ao avanço da política educacional, que vem absorvendo as contribuições da Sociolinguística,³⁸ e a segunda diz respeito à necessidade de mensurar em que medida e com qual qualidade as escolas vêm desenvolvendo o trabalho voltado para a compreensão da variação linguística. A inclusão de um descritor sobre variação nas matrizes de referência dos principais Sistemas de Avaliação³⁹ do país, ainda que com funções de avaliar uma habilidade específica, sintetiza a importância que essas duas tendências assumem no contexto do ensino de LP.

Como uma avaliação em larga escala, realizada em nível de sistema de ensino, capta a tendência geral do Estado, uma vez que é feita de forma censitária, os resultados obtidos pelos alunos nesse descritor constituem importantes indicadores desse trabalho na escola.

Ao analisarmos o desempenho dos alunos do 5º ano nesse descritor sobre variação linguística, por rede de ensino, na série histórica 2008-2012, temos resultados que nos

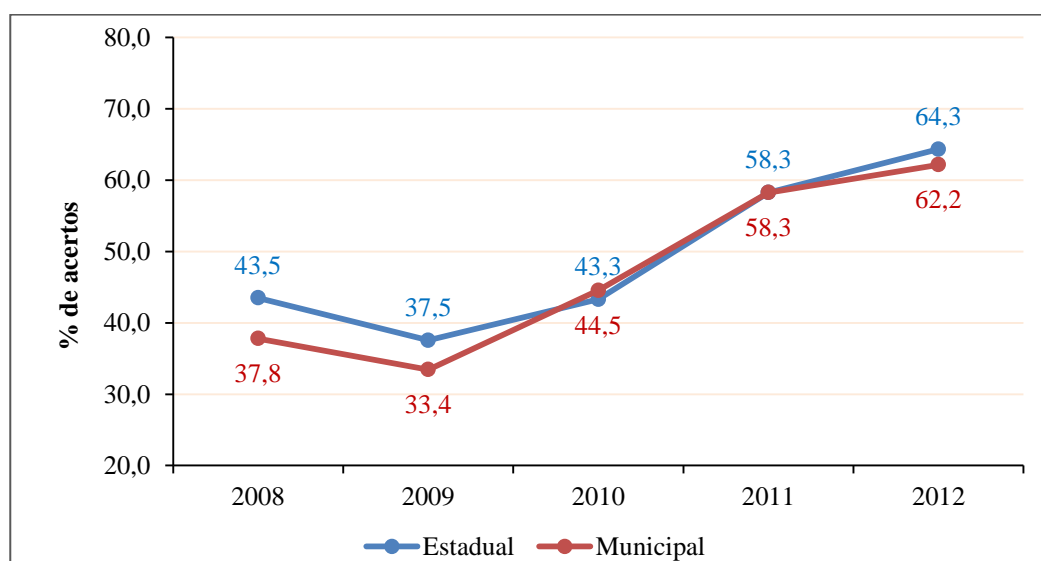
³⁸ E um dos marcos significativos foi a presença dessa temática nos PCN de Língua Portuguesa.

³⁹ Há descritor de variação na matriz do SAEB e nas matrizes dos principais sistemas de avaliação da Educação Básica nos Estados, como por exemplo, na matriz do SARESP (SP), do SAERJ (RJ), SIMAVE (MG) dentre outros Estados. A maioria dos Estados brasileiros já criou seu sistema de avaliação com o propósito de avaliar o ensino e gerar insumos com vistas a subsidiar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de ações que visam à melhoria do ensino público.

permitem refletir sobre o tratamento que a escola dá às regras linguisticamente variáveis, conforme nos mostra o Gráfico 7.

Tal gráfico nos permite visualizar que o percentual de acerto dos alunos, nos itens relacionados ao descritor de variação em 2008 e 2009, é maior na rede estadual. Em 2008, o percentual de acerto na rede estadual é 43,5%, e de 37,8% na rede municipal. Em 2009, a rede estadual novamente apresenta um percentual de acerto superior (37,5%) à rede municipal (33,4%). A partir de 2010, os percentuais de acerto muito se aproximam nas duas redes. O que é importante destacar é o crescimento desse percentual na rede municipal de ensino, considerando a série histórica. O resultado obtido em 2012 é superior ao de 2008 em 24,6 pontos percentuais. Nesse período, o crescimento do percentual de acertos, na rede estadual, foi de 20,8 pontos percentuais.

Gráfico 7 – Percentual de Acertos do Descritor de Variação Linguística dos alunos do 5º ano do EF, por rede de ensino e ano de aplicação do SPAECE. Ceará 2008 a 2012.



Fonte: UFJF/CAEd. Dados Trabalhos pela Seduc/Coave.

Os resultados comunicam o crescimento no percentual de acerto nesse descritor na rede municipal. Considerando que a mesma é maior, em número de escolas que ofertam o 5º ano, e, conseqüentemente, em número de alunos nessa etapa de escolarização, os resultados são instigadores. O efeito PAIC nos parece ser uma hipótese plausível para justificar esse crescimento.

Não obstante esse resultado, ainda há um caminho pedagógico a ser trilhado com vistas a se obter percentuais de acertos bem mais expressivos. Se desagregarmos os resultados

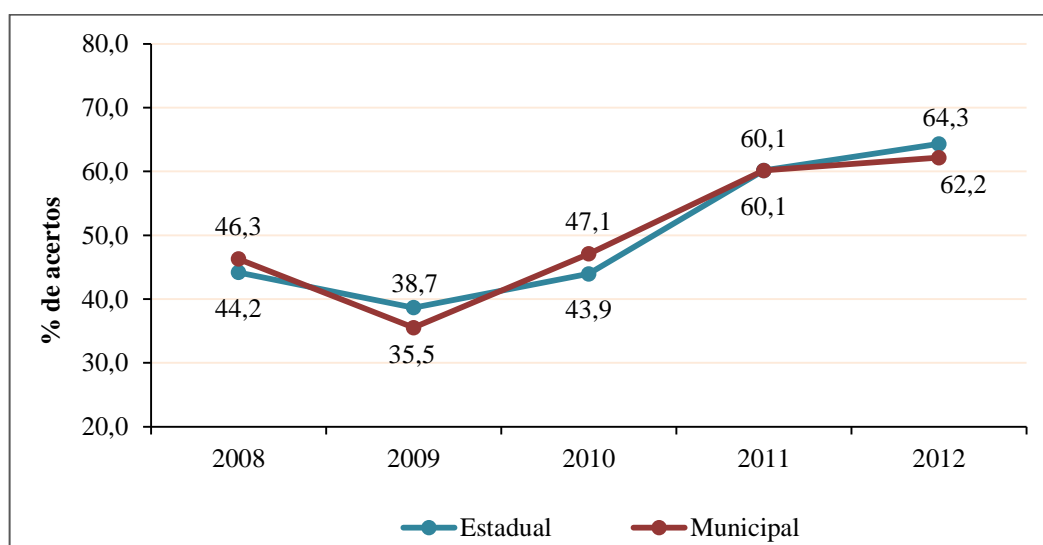
por escola, observamos que há escolas cujo percentual de acerto no descritor é bastante alto e outras com percentuais considerados bem abaixo da média da rede municipal. Essa realidade é observável em todas as Coordenadorias Regionais (Crede), em que algumas escolas superam a média geral e outras ficam abaixo dessa média.

Essa tendência também é identificada em Fortaleza, maior rede de ensino municipal do Estado. Isso nos instiga a identificar nesse município, que concentra acentuado número de alunos no 5º ano, quais as práticas pedagógicas que as escolas de melhor desempenho vêm empreendendo para assegurar um percentual maior de acerto de seus alunos nesse descritor. Ademais, os baixos percentuais de acerto obtidos no descritor por algumas escolas, também, nos incitam a curiosidade. Que práticas vêm sendo realizadas por essas escolas? Por que os resultados dos alunos nos itens referentes ao descritor de variação linguística são baixos? O que diferencia as escolas cujos percentuais de acerto no descritor é alto, das escolas com baixo percentual de acerto no mesmo descritor?

5.3.1 Os resultados da avaliação em Fortaleza

Em se tratando de Fortaleza, a tendência observada na rede municipal de ensino, se comparada à rede estadual, é a mesma do Estado como um todo: os resultados das duas redes são bem próximos, como é possível observar no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Percentual de Acertos do Descritor de Variação Linguística no 5º ano do EF, por rede de ensino- Fortaleza. 2008 a 2012.



Fonte: UFJF/CAEd. Dados Trabalhos pela Coave.

Em 2008, temos um percentual de acertos de 46,3% na rede municipal e de 44,2% na rede estadual. Já em 2009, esse percentual decresce nas duas redes: 38,7 % na rede estadual e 35,5% na rede municipal. A partir de 2010, percebe-se um movimento de crescimento no percentual de acertos. A rede municipal apresenta um resultado de 47,1%, enquanto que a rede estadual apresenta o resultado de 43,9%.

A partir de 2011, o crescimento é mais acentuado. As duas redes de ensino, municipal e estadual, apresentam o mesmo percentual de acertos: 60,1%. Em 2012, a rede estadual é que apresenta um discreto crescimento (64,3%) em relação à rede municipal (62,2%). É importante destacar a evolução do percentual de acerto considerando a série histórica 2008-2012, em que as duas redes apresentaram crescimento. Na rede municipal, esse crescimento foi de 15,9 p.p. e, na rede estadual, foi de 20,1 p.p. Considerando o quantitativo maior de escolas da rede municipal em relação à rede estadual, reconhecemos que a diferença em termos de crescimento não é expressiva.

Ao analisarmos tais resultados, por regional de Fortaleza, visualizamos um crescimento em todas as regionais, tanto nas escolas da rede municipal quanto da rede estadual. Nos resultados por regional de Fortaleza, os maiores percentuais de acerto, em 2012, foram identificados na rede estadual, nas regionais 1 e 3, e na rede municipal nas regionais 2 e 4, conforme nos mostra a Tabela 2.

Tabela 1 – Percentual de Acertos do Descritor de Variação Linguística dos alunos do 5º ano do EF, por rede de ensino e ano de aplicação do SPAECE. Fortaleza.

Rede	Ano	Secretarias Regionais- SER					
		R1	R2	R3	R4	R5	R6
Municipal	2008	47	46,5	47	49,9	45,6	45,2
	2009	35,6	36,1	36,3	37,7	35,7	34,3
	2010	46,2	48	47,6	46,9	47	47,3
	2011	60,4	62,2	59,5	61,5	60,5	58,9
	2012	63,7	64,2	62,4	66,4	62,3	62,2
Estadual	2008	43,7	44,6	50	44,6	38,9	42,1
	2009	40,4	38,1	44,6	37,7	31,8	34,1
	2010	40,2	37,6	50,1	43,7	42,6	43,2
	2011	66,3	57,7	61,3	55	56,5	58,1
	2012	72,7	65,3	73,6	64,3	52,4	59,8

Fonte: UFJF/CAEd. Dados Trabalhos pela Seduc/Coave.

A partir de uma avaliação dessa natureza e mesmo levando em conta os resultados obtidos pelas escolas num único descritor, é possível inferir sobre algumas possíveis tendências pedagógicas que as escolas podem estar desenvolvendo ou deixando de desenvolver. E nos remete, igualmente, à reflexão sobre a atenção que vem sendo dada pelas equipes formadoras do PAIC e pelos professores a determinados tópicos que tem a ver com a matriz de referência do SPAECE, mas, sobretudo tem a ver com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado⁴⁰ que aborda que no processo de ensino devem ser focalizados “conteúdos e habilidades que dizem respeito à norma culta e à variação linguística” (Ceará, Seduc, 2014, p. 35). Ademais, é importante averiguar, além da atenção que é dada ao descritor em si, em que medida formadores, escolas e professores estão usando os resultados obtidos por meio do SPAECE, no D29, para orientar a tomada de ação pedagógica no que se refere à variação linguística.

Ribeiro (2011) acrescenta ainda um ponto de suma relevância nesse processo, que diz respeito ao saber interpretar os resultados da avaliação com vistas a fazer um uso consciente deles na prática cotidiana.

Diz a autora:

É exatamente nesse ponto que se forma um imenso abismo entre a divulgação dos resultados, em geral, e os procedimentos de intervenção que devem ser realizados, pois se não há compreensão das informações ali expostas não poderá haver mudança adequada no contexto avaliado. Mais grave ainda é a possibilidade de utilização inadequada desses resultados em função da falta de compreensão tanto dos propósitos da avaliação quanto do significado desses resultados. (2011, p.101).

Nesse sentido, é preciso conjugar três aspectos importantes: conhecimento do arcabouço teórico da variação linguística, conhecimento da matriz de avaliação do SPAECE e interpretação adequada dos resultados dessa avaliação, em específico, do D29 com vistas a desenvolver um trabalho pedagógico produtor em relação a essa temática.

5.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, abordamos o quadro situacional do 5º ano, em Língua Portuguesa, no Estado do Ceará. A partir da apresentação dos resultados obtidos pelos alunos no SPAECE, na série histórica que vai de 2008 a 2012, percebemos que há uma pequena tendência de crescimento em termos de proficiência. Há também uma maior distribuição dos

⁴⁰ Proposta Curricular de Língua Portuguesa: Pressupostos, habilidades e orientações didáticas. Ceará, Seduc, 2014.

alunos nos padrões intermediário e adequado, e, conseqüentemente, uma redução nos padrões crítico e muito crítico.

Apresentamos, também, os resultados obtidos pelos alunos no Descritor de Variação linguística, observando que o percentual de acerto nesse descritor é, em média, 60%, tanto na rede municipal quanto na estadual. Ao analisar as escolas de Fortaleza, percebemos que há escolas que obtiveram um percentual ainda maior de acertos nesse descritor. Outras, contudo, apresentaram no mesmo descritor, um percentual de acerto, muito baixo.

No próximo capítulo, apresentaremos a Metodologia da pesquisa, destacando todos os procedimentos adotados para a coleta de dados, tanto na primeira fase, de caráter quantitativo, quanto na segunda fase, predominantemente qualitativa.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tanto a ciência quanto a vida cotidiana nos ensinam que não há método “certo” a seguir. Tudo depende do que se está tentando obter.

(David Silverman)

6.1 Apresentação

Neste capítulo, trataremos do percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa. Apresentaremos um breve histórico sobre nossa opção de pesquisa e os critérios de composição da amostra de escolas e de professores participantes, além dos procedimentos utilizados para a coleta de dados.

6.2 A opção pela pesquisa

A citação em epígrafe nos encoraja diante do desafio de coletar dados. O trabalho pedagógico com variação linguística, realizado pelas escolas da rede pública de ensino do Ceará, constituiu nosso tema de pesquisa por objetivarmos contribuir, de algum modo, para pautar uma discussão mais qualificada sobre o tratamento dado à variação linguística no âmbito das discussões pedagógicas e educacionais no Estado. Para que essa discussão seja possível, necessário se faz refletir sobre elementos referentes à formação inicial e continuada dos professores que atuam no 5º ano, responsáveis pelos conteúdos de Língua Portuguesa (LP), bem como sobre a qualidade do livro didático de LP; sobre o acompanhamento pedagógico feito às escolas pelos sistemas de ensino e, em especial, sobre o planejamento pedagógico escolar em si. Um norte desafiador que requer a confluência de muitas variáveis.

Nossa escolha por esse objeto de pesquisa remonta o estudo realizado durante o Mestrado. A imersão em nossa pesquisa *in loco* nos possibilitou um olhar mais refinado diante da tentativa de conhecer e analisar a perspectiva dos professores no tratamento dado à variação linguística na escola e, por conseguinte, o desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos estudantes. A trilha, nesse sentido, tem um viés familiar e o engajamento intelecto-emocional já foi instaurado há um certo tempo. É desse *locus* que nos postamos para falar de nossa *aproximação* com a temática e para definir nossa trilha metodológica.

Como ponto de partida, analisamos os resultados obtidos pelos alunos do 5º ano no SPAECE, ao longo da série histórica que vai de 2008 a 2012, no descritor da matriz de avaliação referente à variação linguística.

Os resultados instigaram-nos a adentrar o universo escolar com o intuito de desfraldar o que se passa nos bastidores da sala de aula e de conhecer as percepções dos professores em relação a essa temática. Seus saberes sociolinguísticos e seus discursos sobre a variação poderiam nos dar pistas substanciais sobre um viés do ensino da língua materna na sala de aula que requer um olhar mais atento por parte de quem é responsável por pensar e refletir sobre o ensino nesta etapa de escolaridade.

Para dar conta de nosso propósito, estabelecemos, como ponto de partida, a definição da própria pesquisa. Isso nos ajudou no desenho do processo metodológico. O propósito não foi acirrar dualismos conceituais, nem cristalizar modelos, de forma inflexível, mas clarear as nossas escolhas. Reportamo-nos, para tanto, às reflexões de estudiosos dessa área.

Gonsalves (2001) assinala que as pesquisas podem ser classificadas a partir de diferentes critérios:

- segundo os objetivos (exploratória, descritiva, experimental e explicativa);
- segundo os procedimentos de coleta de dados (experimento, levantamento, estudo de caso, bibliográfica, documental, participativa);
- segundo as fontes de informação (campo, laboratório, bibliográfica, documental) e
- segundo a natureza dos dados (quantitativa e qualitativa).

Entender como as pesquisas se classificam, embora necessário, nem sempre nos facilita a tomada de decisão por uma determinada escolha metodológica. Silverman (2009) destaca que muitos pesquisadores supõem enfrentar uma escolha entre os métodos qualitativos e quantitativos. Mas, segundo o autor, há maneiras de se trabalhar com os dois tipos de dados para tratar o tema da pesquisa. Uma delas é usar tabulações quantitativas simples para dar maior validade ao estudo qualitativo.

Acrescenta ainda que uma das maneiras principais de combinar a pesquisa quantitativa e qualitativa é iniciar um estudo quantitativo a fim de estabelecer uma amostra de respondentes e de estabelecer os contornos amplos do campo, e “depois usar a pesquisa

qualitativa para observar em profundidade uma questão-chave por meio de algumas das amostras anteriores” (*op.cit.*2009, p.55).

O que vemos é que a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa podem ser complementares. Gonsalves (2001) defende que um dos desafios postos ao pesquisador é a superação desse dualismo entre pesquisa qualitativa e quantitativa, tratadas durante muito tempo como paradigmas distintos. Para a autora, cabe ao pesquisador “corrigir desequilíbrios, esforçar-se para ampliar o conjunto de materiais disponíveis para dar conta de um entendimento amplo sobre o problema” (*op.cit.* p.68). E acrescenta que:

Não se trata de fazer uma “salada epistemológica”, trata-se de pontuar, com muita clareza, que utilizar um dado quantitativo não significa necessariamente mergulhar nos pressupostos teóricos do positivismo. Assim como a utilização de um dado qualitativo não indica que você estará mergulhando em pesquisas de caráter etnográfico, que remontam às origens da abordagem qualitativa. (*op.cit.* p.68).

Segundo Silverman (2009), havia uma crença bastante difundida entre as pessoas que iniciam um projeto de pesquisa, que o bom pesquisador qualitativo não deveria “sujar as mãos com números” (p. 58). E esse sentimento advinha de críticas profundas da base lógica subjacente a algumas análises quantitativas. Entretanto, defende o autor que o pesquisador pode sim fazer “alguns usos da quantificação na pesquisa que é planejada para ser qualitativa e interpretativa” (p. 58). Isso permite ao leitor, “em vez de confiar na palavra do pesquisador, ter uma chance de obter uma percepção do valor dos dados como um todo” (*idem*).

E como a pesquisa qualitativa, conforme assinala Flick (2009), dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais, os dados quantitativos agregarão valor a esse olhar mais particularizado, possibilitando algumas generalidades para o contexto educacional cearense.

Partilhamos, portanto, do que postula Franco (2001) para quem a metodologia pode estar associada à filosofia da ciência ou à estatística. Quando associada à estatística “significa o conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador para a captação do empírico” (p. 207), passando a ser entendida como o “caminho que o sujeito percorre para a apreensão da realidade, sem questionar que tipo de vinculação se estabelece no percurso desse caminho, entre o sujeito que conhece e a realidade a ser apreendida” (p.207). E quando associada à filosofia da ciência, examina o processo de investigação científica como movimento do pensamento humano do empírico ao teórico e vice-versa. Nesse contexto, estabelecem-se bases gnosiológicas que, de diferentes maneiras, buscam explicar “a relação

que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, resultando, dessa interação, o conhecimento” (p. 208).

Foi nessa direção que conduzimos nossa pesquisa, buscando conjugar as duas perspectivas, quantitativa e qualitativa, com o intuito de identificar elementos que nos possibilitem uma visão mais alargada do trabalho pedagógico que é feito com variação linguística em todo o Estado. Um maior volume de dados nos possibilitou o alargamento de uma interpretação qualitativa que agrega, dessa forma, confiabilidade e validade aos resultados da pesquisa.

6.3 As etapas da pesquisa

Considerando que a pesquisa assume o cunho quanti-qualitativo, a dividimos em duas etapas. A primeira etapa consistiu, inicialmente, em um estudo mais geral, com o levantamento de um volume maior de dados, envolvendo uma amostra mais ampla de escolas e de professores do 5º ano da rede municipal de ensino do Ceará. Em seguida, para conferir maior consistência aos dados coletados, realizamos algumas análises complementares sobre o desempenho acadêmico de todos os alunos do 5º ano no D29, considerando o percentual de acerto do item por faixa de proficiência, em cada um dos 04 itens de variação que foram utilizados na avaliação 2012. Para tanto, consideraram-se todas as escolas da rede pública de ensino que realizaram o SPAECE 2012 no 5º ano.

Já a segunda etapa, de teor eminentemente qualitativo, foi realizada junto às nove escolas da rede municipal de Fortaleza que faziam parte da amostra geral, com fins de aprofundamento das principais questões abordadas na primeira etapa, sobretudo, as relacionadas ao trabalho pedagógico do professor com variação linguística.

Embora estejamos categorizando a pesquisa como quanti-qualitativa para bem demarcar as características específicas de cada fase (a primeira mais quantitativa; a segunda mais qualitativa), intentamos ultrapassar essa dicotomia, uma vez que tanto uma fase quanto a outra são férteis para consolidar uma abordagem qualitativa da temática e para a qual o levantamento de dados estatísticos assume expressiva relevância.

6.4 Definição do universo e da amostra

O universo deste estudo foi constituído pelas escolas da rede municipal de ensino do Ceará, com turmas de 5º ano em 2012, que realizaram a avaliação do SPAECE. Como a

pesquisa foi realizada em duas etapas, a unidade amostral foi definida em função dessa metodologia.

6.4.1 Etapa quantitativa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomou-se como ponto de partida o universo de 4.517 escolas da rede municipal de ensino do Ceará que ofertavam o 5º ano do EF e que foram avaliadas no SPAECE 2012. Para a composição da amostra, selecionamos desse universo, apenas as escolas no Estado que, em 2012, tinham no mínimo 20 alunos matriculados no 5º ano,⁴¹ o que totalizou 2.021 escolas, das quais selecionaram-se as escolas a serem pesquisadas, em razão do percentual de acertos obtido no descritor de variação linguística na avaliação de LP do SPAECE⁴². Essa divisão, considerando os percentuais de acertos arbitrados, resultou em uma amostra de 196 escolas do Grupo de menor percentual de acerto no descritor de variação linguística (doravante Grupo A) e 201 do Grupo de maior percentual de acerto nesse descritor (doravante Grupo B), totalizando 397 escolas municipais, distribuídas em 135 municípios do Estado.

De acordo com a Tabela 2, temos a seguinte distribuição dessas escolas por Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede)⁴³:

Tabela 2 – Distribuição das escolas da amostra por Grupo, segundo a Crede

	Crede	Grupo A	Grupo B	Nº de escolas
01	MARACANAU	16	14	30
02	ITAPIOCA	28	5	33
03	ACARAU	5	15	20
04	CAMOCIM	8	2	10
05	TIANGUA	12	14	26
06	SOBRAL	11	33	44
07	CANINDÉ	11	2	13
08	BATURITÉ	8	2	10

⁴¹ A opção por no mínimo 20 alunos avaliados, mantém consonância com a premiação feita às escolas. Para a escola ser Nota 10 deve ter 20 alunos avaliados.

⁴² O critério para o recorte da amostra foi feito considerando dois grupos de escolas: o Grupo A, formado pelas escolas que obtiveram os mais baixos percentuais de acertos no D29 (< 48,0%; abaixo do percentil 10) e o Grupo B, formado pelas escolas que obtiveram os mais altos percentuais de acertos no D29 (>77,8%; acima do percentil 90) no Estado.

⁴³ O Estado está organizado em 20 (vinte) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e em 03 (três) Superintendências das Escolas de Fortaleza (Sefor). Cada Crede é responsável tanto pelas escolas da rede estadual de ensino quanto por um conjunto de municípios; e cada Sefor coordena duas regiões de Fortaleza, apenas referente às escolas da rede estadual de ensino. A rede municipal de ensino da capital é organizada em Regionais, sendo, ao todo, 06 (seis) regionais.

	Crede	Grupo A	Grupo B	Nº de escolas
09	HORIZONTE	6	6	12
10	RUSSAS	16	10	26
11	JAGUARIBE	-	2	2
12	QUIXADÁ	9	19	28
13	CRATEUS	11	13	24
14	SENADOR POMPEU	5	13	18
15	TAUA	4	3	7
16	IGUATU	7	2	9
17	ICÓ	12	4	16
18	CRATO	6	13	19
19	JUAZEIRO DO NORTE	3	5	8
20	BREJO SANTO	13	20	33
	FORTALEZA	5	4	9
	Total	196	201	397

Fonte: Elaborada pela autora (2013)

Há Crede em que o número de escolas do Grupo A é maior que o grupo de escolas do Grupo B, como é o caso de Itapipoca, que têm 28 escolas do grupo com menor percentual de acertos e apenas 05 (cinco) escolas do grupo com maior percentual de acertos. Outra Crede, como a de Jaguaribe, por exemplo, não apresentou nenhuma escola no Grupo A e apenas duas escolas no Grupo B. Já a Crede de Sobral apresentou 11(onze) escolas no Grupo A e 33 (trinta e três) no Grupo B. No caso de Fortaleza, que aglutina o maior número de escolas, apenas 04 (quatro) escolas estão no Grupo B e 05 (cinco) estão no Grupo A, assim distribuídas por regional: Grupo A (01 (uma) na regional I, 01 na regional IV, 02 na regional V e 01 (uma) na regional VI) e Grupo B (03 (três) escolas na regional IV e 01 (uma) na regional V).

Se observarmos essa distribuição em termos de município, teremos representação de escolas ora do Grupo A, ora do Grupo B, ora de ambos, nos 135 municípios, conforme tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição das escolas da amostra por Grupo, segundo o município.

Município	Grupo A D29 < 48,0 %	Grupo B D29 > 77,8 %	Nº de escolas
MARCO		3	3
ABAIARA		2	2
ACARAPE	1		1
ACARAU	2		2
ACOPIARA	3		3
ALCANTARAS	1		1
ALTO SANTO		1	1

Município	Grupo A D29 < 48,0 %	Grupo B D29 > 77,8 %	Nº de escolas
AMONTADA	4		4
ANTONINA DO NORTE		1	1
AQUIRAZ		4	4
ARACATI	3	1	4
ARACOIABA	1		1
ARARIPE		5	5
AURORA	1		1
BAIXIO		2	2
BANABUIU	1	1	2
BARBALHA		1	1
BARRO	1		1
BARROQUINHA	1	1	2
BEBERIBE	2	1	3
BELA CRUZ		1	1
BOA VIAGEM	2		2
BREJO SANTO		9	9
CAMOCIM	1		1
CAMPOS SALES		1	1
CANINDE	5	1	6
CAPISTRANO	3		3
CARIRE		2	2
CARIRIACU	1		1
CARNAUBAL	2		2
CASCAVEL	2	1	3
CAUCAIA	7	2	9
CEDRO	1		1
CHOROZINHO	1	1	2
COREAU	2		2
CRATEUS	4	2	6
CRATO	4		4
CROATA	2		2
CRUZ		2	2
DEPUTADO IRAPUAN PINHEIRO		2	2
EUSEBIO		5	5
FARIAS BRITO		4	4
FORQUILHA		1	1
FORTALEZA	5	4	9
FORTIM		1	1
GENERAL SAMPAIO	1	1	2
GRACA		1	1
GRANJA	4		4
GROAIRAS		2	2

Município	Grupo A D29 < 48,0 %	Grupo B D29 > 77,8 %	Nº de escolas
GUAIUBA	2		2
GUARACIABA DO NORTE		4	4
HIDROLANDIA		1	1
HORIZONTE		2	2
IBARETAMA	1		1
IBICUITINGA	1		1
ICAPUI		1	1
ICO	10		10
IGUATU	1	2	3
INDEPENDENCIA		2	2
IPAPORANGA	1		1
IPAUMIRIM		1	1
IPU	2		2
IPUEIRAS	2	4	6
IRAUCUBA	2		2
ITACABA		1	1
ITAITINGA	1	1	2
ITAJAJE	1		1
ITAPIPOCA	10		10
ITAPIUNA	2		2
ITAREMA	3		3
JAGUARETAMA		1	1
JAGUARUANA	2	1	3
JIJOCA DE JERICOACOARA		6	6
JUAZEIRO DO NORTE	2		2
JUCAS	1		1
LIMOEIRO DO NORTE	1		1
MARACANAU	3	2	5
MARANGUAPE	2		2
MARTINOPOLE		1	1
MASSAPE	1		1
MAURITI	4	1	5
MERUOCA	1	1	2
MILAGRES	1	1	2
MIRAIMA	2		2
MISSAO VELHA	6		6
MOMBACA	3	1	4
MORADA NOVA	6	1	7
MORRINHOS		3	3
MUCAMBO		1	1
MULUNGU	1		1
NOVA OLINDA		3	3
NOVA RUSSAS	3		3

Município	Grupo A D29 < 48,0 %	Grupo B D29 > 77,8 %	Nº de escolas
NOVO ORIENTE		4	4
OCARA		2	2
OROS	2		2
PACATUBA	1		1
PACUJA	1		1
PARACURU		1	1
PARAIPABA	3		3
PEDRA BRANCA		8	8
PENAFORTE		4	4
PINDORETAMA	1	1	2
PIQUET CARNEIRO		2	2
PIRES FERREIRA		4	4
PORANGA	1		1
PORTEIRAS		3	3
POTIRETAMA		1	1
QUITERIANOPOLIS	2	1	3
QUIXADA	4	1	5
QUIXERAMOBIM		17	17
QUIXERE	3	1	4
RERIUTABA		2	2
RUSSAS	1	2	3
SALITRE		2	2
SANTA QUITERIA	5		5
SANTANA DO ACARAU	3		3
SANTANA DO CARIRI	2		2
SAO BENEDITO	2	4	6
SAO GONCALO DO AMARANTE	1	1	2
SENADOR POMPEU	2		2
SOBRAL		16	16
TAMBORIL		1	1
TARRAFAS		1	1
TAUA	2	2	4
TEJUCUOCA	1		1
TIANGUA	2		2
TRAIRI	2	1	3
TURURU		1	1
UBAJARA		2	2
UMIRIM		1	1
URUBURETAMA	4		4
URUOCA	2		2
VARJOTA		2	2
VARZEA ALEGRE	1	1	2
VICOSA DO CEARA	2	4	6

Município	Grupo A D29 < 48,0 %	Grupo B D29 > 77,8 %	Nº de escolas
Total	196	201	397

Fonte: Elaborada pela autora (2013)

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que lecionaram no 5º ano, em 2013⁴⁴, responsáveis pelo conteúdo de LP, em ambas as escolas. Ao todo, a amostra de professores foi constituída por 619 professores, uma vez que, em muitas escolas, há mais de uma turma de 5º ano.

É oportuno ressaltar que a opção pela restrição do universo de escolas e da escolha de uma metodologia amostral intencional, com critérios de seleção definidos, permitiu-nos contemplar na amostra a inclusão de escolas dos dois grupos, possibilitando-nos, dessa forma, conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores representantes de ambos os grupos, tanto nas escolas que apresentam os mais baixos resultados no D29 (Grupo A) quanto naquelas que apresentam os melhores resultados nesse descritor (Grupo B).

Em razão das limitações do instrumento de coleta e com fins de melhor qualificar as análises acerca do desempenho acadêmico dos alunos do 5º ano no D29, realizamos um conjunto de 04 (quatro) análises complementares⁴⁵ considerando o universo total de alunos do 5º ano que realizaram a avaliação em 2012, qual seja:

Quadro 2 – Total de alunos do 5º ano no SPAECE 2012, por rede de ensino e total.

Alunos	Quantidade
Rede Estadual	1.470
Rede municipal	122.703
Total	124.173

Fonte: UFJF/CAEd.

Para essas análises em que se levou em conta o conjunto de alunos e de todas as escolas que realizaram o SPAECE 2012, os resultados foram desagregados em função da formação do professor de cada turma: Pedagogia ou Letras.

⁴⁴ Os resultados das escolas no D29 referem-se ao SPAECE 2012. E os professores respondentes da pesquisa são os que atuaram em 2013, uma vez que os resultados do SPAECE só são divulgados no ano seguinte. Grande parte dos professores que estavam em 2013, entretanto, atuava no 5º ano, em 2012, quando da aplicação do SPAECE.

⁴⁵ O detalhamento será feito no capítulo de análises.

6.4.2 *Etapa qualitativa*

As escolas selecionadas para a fase qualitativa são as nove escolas de Fortaleza, já constantes na amostra acima descrita. Vale enfatizar que as mesmas foram selecionadas em conformidade com os critérios de seleção estipulados para o Grupo A e para o Grupo B.

Os professores dessas escolas que atuaram no 5º ano em 2013 responderam o mesmo questionário *on line* disponibilizado para os demais professores. Entretanto, com fins de aprofundamento das questões apresentadas no questionário, sobretudo as referentes ao trabalho com variação linguística, foi selecionado 01 (um) professor de cada uma das escolas para participar da entrevista semiestruturada⁴⁶.

A seleção desse professor foi feita considerando, prioritariamente, o tempo de serviço como docente na unidade escolar. Nesse caso, na escola que tinha três professores do 5º ano, realizamos a entrevista com o que estava como regente há mais tempo naquela escola. Em apenas uma escola, uma das professoras recusou-se a responder ao questionário e a participar da entrevista, o que nos levou a selecionar a outra professora que atuava com o 5º ano, mas que estava na escola há menos tempo.

A escolha pelas escolas de Fortaleza, para um aprofundamento qualitativo das questões voltadas para o trabalho pedagógico com variação linguística, foi feita considerando-se o fato de esse município, além de ser a maior rede de ensino do Ceará, com o maior número de escolas, constituir-se como o principal ponto de convergência no Estado. Isso contribui, sobremaneira, para que o município apresente uma realidade linguístico-cultural e socialmente complexa, diferente da dos demais municípios pesquisados, possibilitando, dessa forma, subsídios importantes para uma reflexão teórico-metodológica sobre o tratamento dado à variação linguística pelos docentes no 5º ano do EF, e o desdobramento desse trabalho no desenvolvimento de competências sociolinguísticas pelos estudantes.

6.5 Procedimentos para a realização da pesquisa

Levando em conta que a pesquisa envolveu um número significativo de escolas (397), distribuídas em 135 municípios, foram necessários alguns procedimentos para que a coleta de dados pudesse ser realizada.

Para a realização da primeira etapa da coleta, de cunho mais quantitativo, solicitamos o apoio das Crede para a articulação com os municípios. O Coordenador de cada

⁴⁶ Os resultados serão apresentados no Capítulo 07, que trata da Análise e Discussão dos Resultados.

Crede designou um técnico para nos auxiliar na interlocução junto aos municípios, escolas e professores. Alguns procedimentos foram necessários para uma articulação amistosa e produtiva:

- Orientação para os técnicos das Crede quanto aos procedimentos da pesquisa junto aos Secretários de Educação, diretores e professores. O objetivo era manter o princípio da uniformidade na condução da interlocução com os agentes envolvidos.
- Carta explicativa para cada Secretário de Educação. Na mesma fizemos uma breve explicação sobre a pesquisa, apresentamos as escolas do Município que faziam parte da amostra e solicitamos a autorização para manter contato com as escolas e com os professores.
- Carta explicativa para cada diretor da escola. Nesta explicamos sobre a pesquisa e informamos quais professores da escola foram selecionados para responder ao questionário *on line*. Ao mesmo tempo, pedimos o apoio do diretor para entregar o código de acesso ao questionário, pessoal e intransferível, para cada professor, bem como incentivá-lo a responder esse instrumento.
- Carta explicativa para cada professor, apresentando a pesquisa e pedindo-lhe a colaboração para responder ao questionário.

Para a realização das análises, com fins de aprofundar as reflexões acerca do desempenho acadêmico dos alunos no D29, formalizamos um termo de compromisso e sigilo para uso dos microdados⁴⁷ do SPAECE 2012, junto à Secretaria da Educação do Ceará-Seduc.

No caso de Fortaleza, para a realização da etapa de campo, formalizamos um processo junto à Secretaria Municipal de Educação- SME, direcionado ao Secretário de Educação, solicitando a autorização para realizarmos a pesquisa nas escolas selecionadas. A ida às escolas só aconteceu mediante essa autorização. A carta para cada diretor foi enviada pela SME ao chefe de cada Distrito de Educação. Este a repassou para cada diretor, tanto que quando entramos em contato com os diretores, todos já estavam cientes de que a pesquisa seria realizada.

⁴⁷ Como as bases são nominais e envolvem um conjunto de variáveis relacionadas ao aluno, a liberação, pela Seduc, para consulta, é feita mediante a assinatura de um termo de compromisso e sigilo.

O contato com os diretores cumpriu o propósito de solicitarmos os telefones de contato de todos os professores para que, antes da entrevista, pudéssemos solicitar que os mesmos respondessem ao questionário *on line*, além de repassar-lhes o código de acesso ao instrumento. Em momento posterior, agendamos com o diretor, dia e horário para a entrevista com o professor. Em algumas escolas, chegamos a ir três vezes para conseguirmos realizar a entrevista, pois nem sempre o professor conseguia nos atender, conforme combinado previamente.

6.6 Instrumentos de coleta de dados

A confiabilidade dos dados requer um rigor na coleta e depende também da qualidade dos instrumentos de coleta. Os mesmos devem manter clara consonância com os objetivos da pesquisa e com a prática ética necessária a toda e qualquer coleta de insumos.

Nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio de *questionário on line*, por consulta direta às bases de dados e por meio de entrevistas semiestruturadas. Com exceção das bases de dados, os instrumentos de coleta foram elaborados e, em seguida, validados por meio de pré-teste antes de serem disponibilizados em sua versão final.

6.6.1 Questionário do(a) Professor(a)

O Questionário do (a) Professor (a) continha 48 questões, sendo a maioria de múltipla escolha. O instrumento foi organizado considerando três aspectos: 1) Informações básicas sobre o professor; 2) Formação inicial e continuada; 3) Ensino de Língua Portuguesa. Cada aspecto contemplava múltiplas questões.

Quanto ao ensino de LP, em que abordamos as questões mais diretamente relacionadas à prática pedagógica do professor, subdividimos em:

- a) informações sobre o tempo de docência no 5º ano e objetivos do ensino de LP no 5º ano;
- b) conhecimentos sobre a matriz de referência de avaliação do 5º ano e questões da Prova Brasil e SPAECE sobre o descritor de variação linguística;
- c) atividade envolvendo variação linguística, com fins de coletar informações sobre o modo como o professor explora esse conteúdo em sala de aula.

No Quadro 3, encontra-se a estrutura do questionário⁴⁸. Vejamos:

Quadro 3 – Estrutura do Questionário do(a) Professor(a).

Parte	Tema	Conteúdo	Questões
I	<i>Informações básicas sobre o(a) professor(a)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Dados pessoais Tempo de trabalho como docente. 	01 a 06 <i>(inclui 01 questão aberta)</i>
II	<i>Formação Inicial e Continuada</i>	<ul style="list-style-type: none"> Formação inicial: curso de Graduação; tempo de formado; cursos de Pós-graduação; Participação em atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses e impacto dessas atividades; Razões de não participação em atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses; 	07 a 16 <i>(inclui opções de respostas abertas)</i>
III- <i>Ensino de LP no 5º ano do Ensino Fundamental</i>		<ul style="list-style-type: none"> Anos/séries para os quais o(a) professor (a) leciona) atualmente e há quanto tempo leciona para cada uma delas; Foco principal do ensino de Língua Portuguesa para os anos/série em que o(a) professor(a) leciona; Recursos didáticos utilizados pelo (a) professor (a). 	17 a 19 <i>(inclui opções de respostas abertas)</i>
		<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento da Matriz de Referência do SPAECE em Língua Portuguesa para 5º ano do EF; Se o (a) professor(a) utiliza e como utiliza essa Matriz para nortear o planejamento de suas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano; Se os demais professores da escola utilizam e como utilizam essa Matriz para nortear o planejamento de suas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano; Prioridade dada a cada um dos seis tópicos dessa Matriz nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano; Frequência com que o professor costuma explorar cada um dos descritores da Matriz nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano; Se o(a) professor(a) teve dificuldade em explorar cada um dos descritores da Matriz nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano; Descrição de dificuldade em explorar o descritor D29 nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º; 	22 a 40 <i>(inclui questões abertas)</i>

⁴⁸ O questionário, na íntegra, encontra-se no apêndice 1.

Parte	Tema	Conteúdo	Questões
		<ul style="list-style-type: none"> Opinião do(a) professor(a) sobre a relevância de itens relativos do D29 para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagem no 5º ano. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Como o(a) professor(a) exploraria o poema apresentado nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano; Importância que o (a) professor (a) atribuiu ao trabalho com os usos sociais da linguagem (D29) nas aulas dos anos iniciais do EF, Anos finais do EF e do Ensino Médio. 	45 a 48 (inclui questões abertas)

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

A maioria das questões foi construída especificamente para a pesquisa. Outras foram inspiradas em questionários contextuais utilizados pelo SAEB/Prova Brasil, pelo SPAECE e pela Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem⁴⁹ (TALIS), realizada no Brasil, em 2007.⁵⁰

O instrumento foi validado junto a uma amostra de professores da rede estadual de ensino que leciona LP no 5º ano, em Fortaleza. Após essa validação, e considerando as observações dos professores, o instrumento foi revisado e algumas adaptações foram feitas para a versão *on line*, o que necessitou de um novo pré-teste antes de ser disponibilizado para os respondentes durante a primeira etapa da pesquisa.

Vale destacar que não obstante todo esse rigor técnico na construção desse instrumental, o mesmo apresenta limitações como instrumento de coleta, conforme já asseverado por Marconi e Lakatos (2003) e por Gonçalves (2008). Dentre as desvantagens desse instrumental elencadas por Gonçalves (*op.cit.*), temos a falta de habilidade dos respondentes, a dependência dos recursos tecnológicos e a baixa taxa de respostas.

Apesar dessas limitações, resolvemos adotá-lo considerando os pontos positivos, também elencados pelos autores acima. Gonçalves (*op.cit.*) cita a flexibilidade, a economia de tempo, a facilidade de coleta e tabulação dos dados, além do baixo custo e da possibilidade de controle sobre o preenchimento desse instrumental.

⁴⁹ Teaching and Learning International Survey –Talis. Questionário cedido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep.

⁵⁰ Essa pesquisa é coordenada internacionalmente pela Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, nacionalmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep.

6.6.2 Protocolo da entrevista semiestruturada

Para a segunda etapa, realizada junto às escolas de Fortaleza, utilizamos uma entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista nesse segundo momento, foi aprofundar questões apresentadas no questionário *on line* de modo a se ter uma visão mais aprofundada sobre os saberes e atitudes dos professores acerca dos fenômenos linguisticamente variáveis bem como identificar suas práticas pedagógicas que envolvem a variação linguística.

Para a elaboração do protocolo da *entrevista* semiestruturada tomamos como inspiração direta o modelo teórico-metodológico da Sociolinguística que busca minimizar toda a tensão existente entre pesquisador e pesquisado. E como diz Tarallo (1997), “parte do objeto bruto, não polido, não aromatizado artificialmente” (p.18) e procura “minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na situação de coleta de dados” (p.21).

Assim, o protocolo (APÊNDICE 02), com o roteiro de perguntas, possibilitou uma entrevista em que os participantes ficaram bem à vontade para expressar suas experiências, independente da presença da pesquisadora e do fato de a entrevista ser gravada.

No roteiro de questões, foram incluídos os seguintes tópicos: infância e adolescência, vida adulta, vida profissional, atuação na escola e linguagens. A ida prévia da pesquisadora a cada escola e o diálogo direto com cada professor, geraram um relevante nível de espontaneidade que contribuiu para incentivar o professor a narrar um pouco de seu trabalho pedagógico em sala de aula envolvendo a variação linguística. A escolha por essa estratégia vem ao encontro do que nos fala Tarallo (1997), que diz que a narrativa de experiência pessoal é “a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguista procura” (p.23). Embora nossa pesquisa não seja de caráter descritivo, a narrativa possibilitou que os professores se desvencilhassem da rigidez das situações mais monitoradas, dando leveza à interação com a pesquisadora.

6.7 Parâmetros de análise dos dados

A análise dos dados foi feita levando-se em conta as duas etapas da pesquisa: 1ª quantitativa e 2ª qualitativa. Na primeira etapa, foram analisados os dados obtidos na coleta via questionário *on line* e, na segunda, os dados obtidos como insumos por meio das entrevistas semiestruturadas.

A seguir, apresentamos a sistematização dos parâmetros utilizados para a análise dos dados tanto na 1ª quanto na 2ª etapa da pesquisa.

A. Primeira etapa (quantitativa):

(i) questionários aplicados *on line*

- Informações básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano
- Formação inicial e continuada
- Ensino de LP
 - ✓ Matriz de referência do SPAECE
 - ✓ Usos sociais da linguagem (descritor de variação linguística)
 - ✓ Itens de variação linguística na Prova Brasil e no SPAECE

(ii) bases de dados do Spaece

- Desempenho acadêmico dos alunos nos itens de variação linguística no SPAECE 2012.

B. Segunda fase (qualitativa):

- Contexto Escolar
- Informações básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano
- Prática Escolar
 - ✓ Relação com o Núcleo Gestor
 - ✓ Participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos
 - ✓ Planejamento Escolar
 - ✓ O livro didático na prática pedagógica
 - ✓ Dificuldades vivenciadas nas aulas de LP para o 5º ano
 - ✓ Objetivos do ensino de LP no 5º ano
- **Linguagem**
 - ✓ Conhecimento e valoração do professor sobre questões envolvendo variação e mudança linguística
 - ❖ *Fala dos alunos em época de internet e modo de falar e escrever dos alunos*
 - ❖ *Fala da comunidade sociolinguística do entorno social da escola*
 - ❖ *Fala de alunos oriundos da zona rural do Ceará*
 - ❖ *Fala da juventude x fala dos mais velhos*
 - ❖ *Fala dos professores na perspectiva dos alunos.*

- ✓ Conhecimentos sobre a matriz de referência do SPAECE, sobre o D29 e atividades envolvendo esse descritor
 - ❖ *Conhecimento e utilização da matriz de referência do SPAECE*
 - ❖ *Opinião sobre o descritor de variação linguística (D29);*
 - ❖ *Atividades realizadas em sala com vistas ao desenvolvimento da habilidade descrita no D29;*
 - ❖ *Conhecimento dos resultados do SPAECE da escola, da turma em que o professor leciona considerando o percentual de erros e acertos obtidos pelos alunos no D29.*
 - ❖ *Trabalho realizado pelo professor a partir dos resultados do SPAECE.*

6.8 Considerações finais do capítulo

O desenho metodológico da pesquisa possibilitou-nos atingir o propósito norteador deste trabalho, tanto no que se refere à parte quantitativa, de maior alcance amostral, quanto no que diz respeito à parte qualitativa, de maior aprofundamento quanto aos aspectos que mantêm consonância mais direta com as questões de pesquisa desta tese, tais como a identificação dos saberes, atitudes sociolinguísticas e práticas pedagógicas adotadas pelos professores do 5º ano quando do tratamento dos fenômenos linguisticamente variáveis com vistas ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas nos alunos do 5º ano.

Todo o percurso de coleta de dados foi marcado pelo zelo e compromisso para com as informações prestadas pelos sujeitos, de modo a salvaguardar a qualidade dessas informações que constituem a matéria-prima para uma análise mais fidedigna do objeto de nossa pesquisa.

No próximo capítulo apresentaremos a análise e discussão dos resultados obtidos.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão.” (Bortoni-Ricardo).

7.1 Apresentação

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, considerando as duas etapas: (i) aplicação de questionário eletrônico para 619 professores da rede municipal do Ceará e (ii) entrevista com 09 professores da rede municipal de Fortaleza.

No caso do questionário eletrônico, após a análise de consistência da base de dados, houve perda na quantidade de dados coletados em virtude de duplicidade de respostas e/ou questionários em que não foi possível identificar o respondente⁵¹. Em razão disso, excluímos da análise todos esses casos, o que contribuiu para termos um quantitativo de respostas válidas, relativamente, reduzido. Entretanto, o volume de material coletado possibilitou a análise sem comprometimento da amostra e da qualidade da informação.

Em virtude das limitações do instrumental ora descrito e visando alargar a perspectiva do estudo, analisamos os resultados no D29 obtidos por todos os alunos do 5º ano que realizaram o SPAECE, em cada um dos 04 (quatro) itens utilizados na avaliação de 2012, considerando a formação inicial do professor responsável pelas aulas de LP, se em Pedagogia ou se em Letras.

Já a segunda etapa da pesquisa, que se configurou como eminentemente qualitativa, por cumprir o propósito de aprofundar as principais questões abordadas no questionário *on line*, foi realizada por meio de entrevista semiestruturada em Fortaleza, em nove escolas, sendo 05 (cinco) escolas do Grupo A, com menor percentual de acerto no descritor de variação (D29) e 04 (quatro) do Grupo B, que obtiveram maior percentual de acerto nesse descritor. A seleção das escolas foi feita considerando o critério definido para a composição da amostra quantitativa: as escolas que obtiveram os menores percentuais de acerto ($D29 < 48,0\%$) e as que obtiveram os maiores percentuais de acerto ($D29 > 77,8$).

⁵¹ O professor inseriu outro código para acessar o questionário, diferente do que foi disponibilizado pela pesquisadora. Isso impossibilitou a identificação do respondente, logo o questionário foi excluído da análise.

7.2 Primeira fase: análise dos questionários aplicados *online*

Os dados e análises dos questionários aplicados foram feitos levando-se em conta o quantitativo de 255 questionários válidos. Do total de 697 professores, 401 responderam ao questionário. No entanto, desse quantitativo, feita a consistência na base de dados, excluimos todos os casos dúbios em que não foi possível identificar o respondente. Utilizamos, nesse caso, para fins desta análise, os 255 questionários em que identificamos sem dificuldades o respondente. Todos os casos de duplicidade e/ou de utilização de código de acesso diferente do que fornecemos a cada um dos professores foram excluídos. Desses 255 professores, 112 são do grupo A (escolas que obtiveram um percentual de acertos no D29, inferior a 48,0 % (D29 < 48,0 %)) e 143 são pertencentes às escolas do Grupo B (mais de 77,8 % de acerto (D29 > 77,8 %)).

A análise dos questionários será feita considerando as seguintes categorias: informações básicas sobre o (a) professor (a), formação inicial e continuada e ensino de LP⁵².

7.2.1 *Informações Básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano*

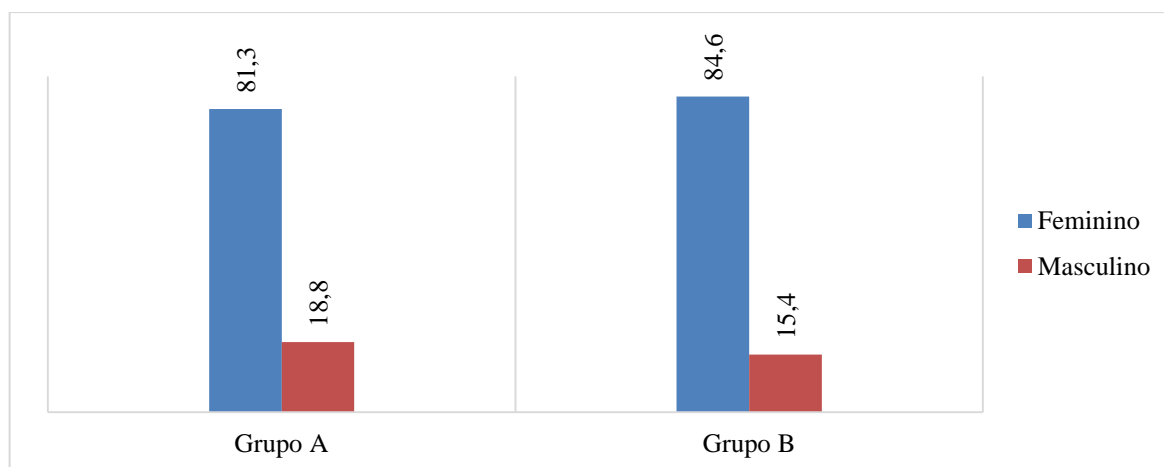
Esta seção buscava coletar informações gerais sobre os professores: sexo, faixa etária, cor, tempo de serviço como professor regente, tempo de regente na escola da pesquisa e tipo de contratação⁵³. Algumas dessas variáveis assumem grande importância nos estudos sociolinguísticos, o que nos permite estabelecer algumas correlações com certas atitudes linguísticas dos professores e com determinadas práticas pedagógicas envolvendo os fenômenos linguisticamente variáveis.

No que diz respeito ao sexo, a maioria dos respondentes é do sexo feminino, como pode ser observado no Gráfico 9. Esse dado corrobora os achados de outras pesquisas no país que apontam um acentuado processo de feminilização da profissão docente, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵² Na etapa qualitativa, para a maioria dos dados apresentados, será feita a correlação com os postulados teóricos, visando a demonstrar que os procedimentos adotados nas aulas de LP podem ser reflexos de configuração social, pois, da mesma forma que há correlação entre língua e sociedade, há entre ensino de língua e sociedade.

⁵³ As informações coletadas nesta seção serão utilizadas, prioritariamente, para elaborar o perfil do professor responsável pelo ensino de LP no 5º ano do EF, um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Gráfico 9 – Distribuição dos professores por sexo, segundo o grupo de escolas.

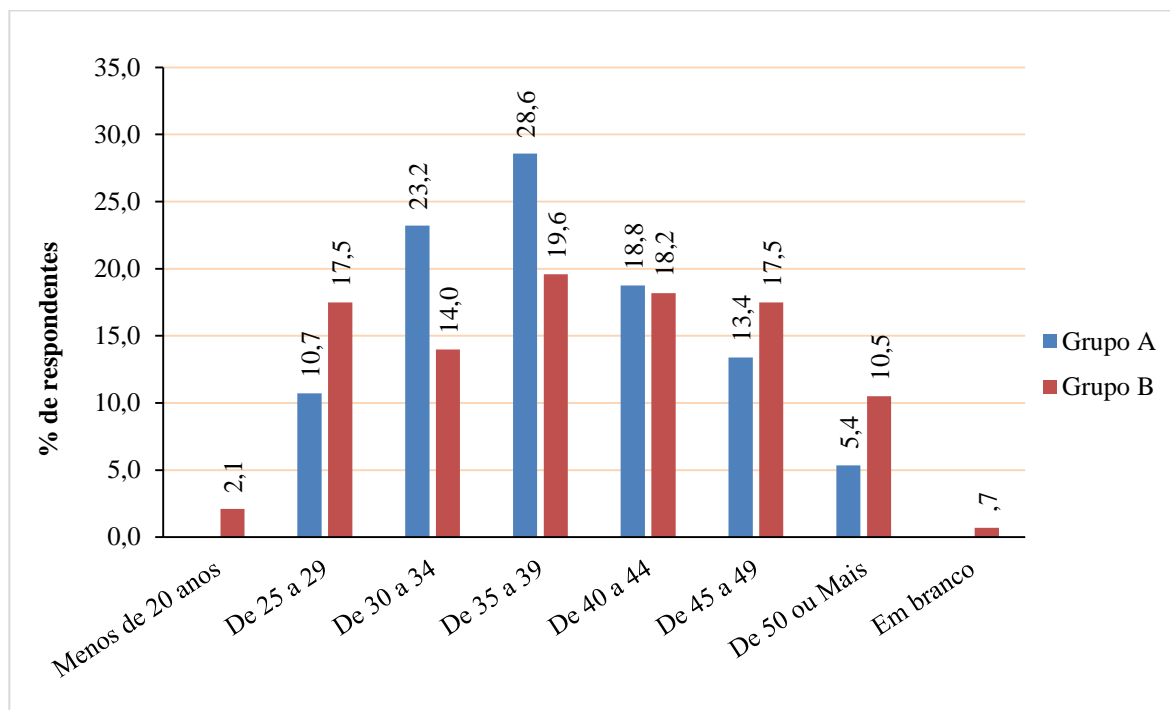


Fonte: Pesquisa direta (2013)

Do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, o uso de certas variantes está associado ao gênero/ sexo do falante e à forma de construção social dos papéis feminino e masculino, sobretudo, aquelas que envolvem o binômio forma padrão/forma não padrão e o processo de implementação de mudanças linguísticas. O uso de formas de prestígio, por exemplo, tende a predominar na fala feminina, conforme citado por Paiva (2003). Embora a correlação entre os usos linguísticos mais típicos de cada gênero/sexo deva ser feita com cautela, em razão das peculiaridades na organização social de cada comunidade linguística e das transformações sofridas nas sociedades no que se refere à definição desses papéis, a predominância de professoras, nos anos iniciais, pode nos fornecer alguns indícios importantes sobre as atitudes docentes frente aos fenômenos linguisticamente variáveis e sobre o tipo de trabalho pedagógico realizado com variação linguística.

Em termos de faixa etária, conforme Gráfico 10, nota-se que nas escolas do Grupo A há um maior contingente de professores (62,5%) com idade inferior a 40 anos, em relação às escolas do Grupo B, 53,1%. Isso nos permite inferir que muitos desses docentes, por serem mais jovens, já tiveram acesso, na formação inicial, a currículos de Graduação mais atualizados e, possivelmente, mais alinhados com as teorias linguísticas hodiernas e com as diretrizes e orientações nacionais atuais, que já incorporam contribuições dessas teorias, para o ensino da língua materna no Ensino Fundamental.

Gráfico 10 – Distribuição dos professores por faixa etária, segundo o grupo de escolas.



Fonte: Pesquisa direta (2013)

A depender das diversas fases da vida, conforme apontam as pesquisas sociolinguísticas, o comportamento linguístico dos falantes passa a ser marcado e caracterizado de forma distinta. À proporção que o falante vai mudando de faixa etária, muda a distribuição das variantes linguísticas na comunidade de fala, conforme os estudos de Naro (2003). Nesse sentido, a exemplo da variável sexo, abordada no gráfico anterior, a faixa etária do professor pode nos sugerir elementos para a reflexão sobre certas atitudes linguísticas frente à linguagem dos estudantes e também sobre a opção por dadas práticas pedagógicas, por parte dos docentes, envolvendo os usos linguisticamente variáveis.

No que concerne à cor, nos dois grupos de escolas, a maioria dos professores se considera pardo (a), seguido pelos que se consideram brancos (as), conforme visualizamos na Tabela 4 abaixo.

Tabela 4 – Você se considera.

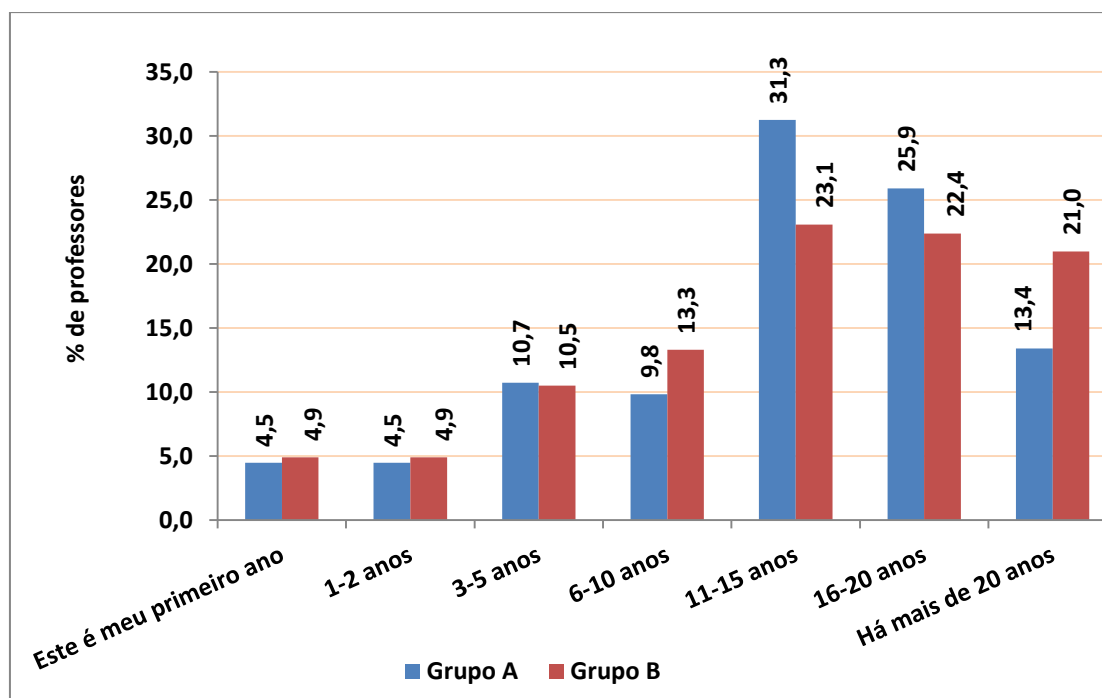
Você se considera	Grupo A (D29 < 48,0 %)	Grupo B (D29 > 77,8 %)
Amarelo(a)	2,7	4,2
Branco(a).	20,5	21,7
Mulato(a)	3,6	2,1
Negro(a).	,9	4,2
Pardo(a)	72,3	67,8
Total	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa direta (2013)

É relevante reiterar que as variáveis não linguísticas correlacionam-se a fenômenos de uso na fala e na escrita. Certos efeitos padronizados de algumas variáveis sociais podem explicar algumas manifestações linguísticas, aliadas a gênero/sexo, faixa etária, nível escolar, renda. No caso do quesito raça/cor, dado a fatores históricos, sociais e políticos que envolvem a questão, certos usos linguístico podem cancelar a correlação entre as estruturas sociais e as linguísticas, pondo em relevo, como destacado por Mollica (2003), a complexidade que envolve os efeitos de indicadores sociais na construção do perfil sociolinguístico dos falantes. Assim, a ausência de um maior embasamento teórico-metodológico sobre a heterogeneidade da língua e sobre as correlações entre variáveis sociais e linguísticas, por parte do professor, pode contribuir com práticas escolares que reforcem o preconceito linguístico para com as variedades populares que gozam de menor prestígio social e que são usadas por uma expressiva parcela de estudantes que se encontram no sistema público de ensino.

No que diz respeito ao tempo de serviço como professor regente, de acordo com o Gráfico 11, a maioria dos professores trabalha há mais de 10 anos como PROFESSOR REGENTE (70,5% dos professores no Grupo A e 66,4% do Grupo B). Esse dado revela que os professores já têm uma larga experiência de sala de aula, o que pressupõe uma maior exposição à formação continuada, prática recorrente no âmbito no do PAIC.

Gráfico 11 – Tempo de trabalho como professor regente



Fonte: Pesquisa direta (2013)

A concentração desse tempo de serviço, em torno de 11 a 20 anos de regência escolar, tanto referentes aos professores do Grupo A quanto aos do Grupo B, gera uma expectativa maior quanto à qualidade do trabalho pedagógico realizado. Afinal, conforme abordado por Tardif (2002), os diversos saberes docentes são construídos sob influência de muitas variáveis, dentre elas a temporalidade do saber, em que tais saberes são modelados ao longo do contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, e a experiência de trabalho, que possibilita ao professor mobilizar com muito mais propriedade uma gama de saberes que continuamente podem ser utilizados em sua prática cotidiana.

No que concerne à análise referente ao tempo de serviço como professor regente, na escola atual, os resultados apontam que, em ambos os grupos, em média, os professores têm, conforme tabela 5, abaixo apresentada, entre 06 e 15 anos de atuação na mesma escola. Esse dado correlaciona-se com o que foi apresentado na tabela 4. Os professores, no geral, são professores regentes e a atuação dos mesmos tem sido, predominantemente, na mesma escola.

Tabela 5 – Tempo de trabalho como professor regente na escola da pesquisa.

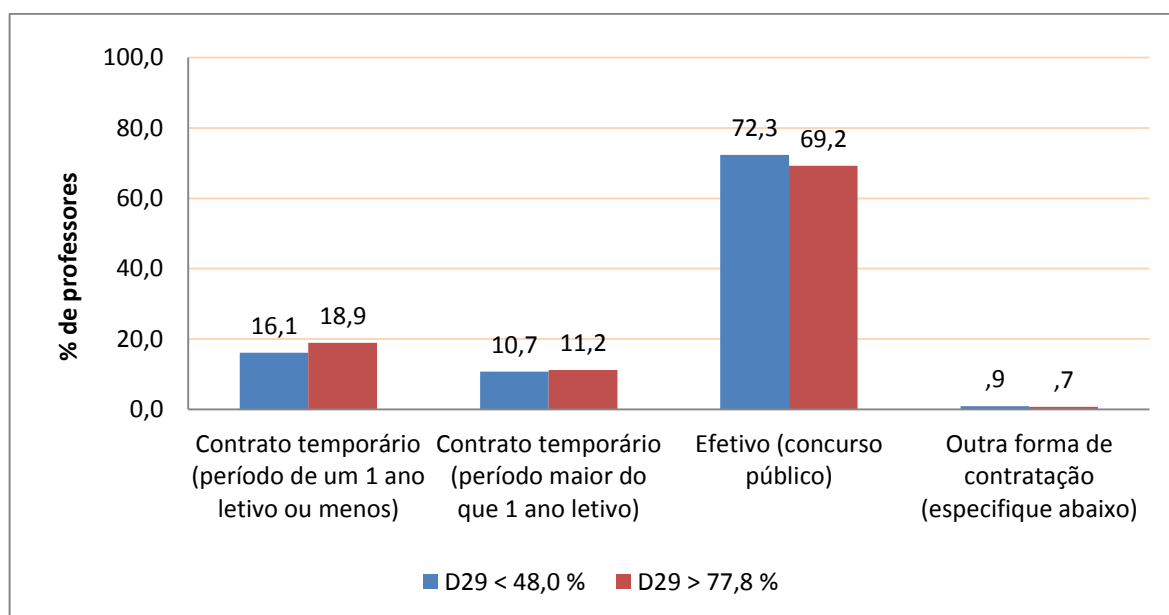
Tempo de trabalho nesta escola	GA (D29 < 48,0 %)		GB (D29 > 77,8 %)	
	Nº de professores	% de professores	Nº de professores	% de professores
2013 foi primeiro ano	19	17,0	21	14,7
1-2 anos	18	16,1	17	11,9
3-5 anos	22	19,6	25	17,5
6-10 anos	22	19,6	33	23,1
11-15 anos	20	17,9	24	16,8
16-20 anos	4	3,6	13	9,1
Há mais de 20 anos	7	6,3	10	7,0
Total	112	100,0	143	100,0

Fonte: Pesquisa direta (2013)

A permanência do professor na mesma escola, por um tempo relativamente longo, além de contribuir para a continuidade e o aperfeiçoamento de determinadas práticas pedagógicas, favorece o fortalecimento dos vínculos com os demais professores, com o grupo gestor e, sobretudo, com os alunos. Ademais, possibilita aproximação com as famílias e com a comunidade sociolinguística do entorno escolar.

No que diz respeito à forma de contratação, a maioria dos professores, tanto do Grupo A (72,3%) quanto do Grupo B (69,2%), foi contratada mediante aprovação em concurso público, o que gera mais estabilidade para o docente, conforme nos mostra o Gráfico 12, abaixo apresentado.

Gráfico 12 – Qual foi sua forma de contratação⁵⁴ como professor regente desta escola em 2013?



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Os dados demonstram que os municípios estão contratando os professores para o 5º ano, prioritariamente, via concurso público, reduzindo, dessa forma, as taxas de contratação temporária. Isso pode ser um reflexo de uma cultura de valorização docente, que vem sendo mais fortemente empreendida no país nos últimos anos e, no Estado, a partir da criação do PAIC. Vale enfatizar que um dos objetivos específicos do Protocolo de Intenções, celebrado entre a Secretaria da Educação do Estado e os municípios durante a pactuação do Programa, é o de “rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho” (CEARÁ, 2012b).

7.2.2 Formação Inicial e Continuada

Neste tópico relacionado à Formação inicial e Continuada, as questões referem-se a qual curso de Graduação, tipo de instituição de ensino em que o curso foi feito, ano de conclusão; se o professor está ou não cursando uma Pós-graduação e/ou realizando um curso

⁵⁴ Com esse questionamento intentamos conhecer se havia nos municípios alguma outra forma de contratação do professor que diferisse da forma de contratação por concurso público ou de forma temporária. As terceirizações inserem-se nessa categoria.

de aperfeiçoamento; se tem participado de atividades voltadas para o desenvolvimento profissional e se demonstra algum tipo de necessidade formativa.

No que se refere à formação inicial, menos de 20% dos respondentes têm graduação em Letras. Destes, 18,8% são do Grupo A e 14,7 % são do Grupo B. A maioria dos professores tanto do Grupo A (55,1%) quanto do Grupo B (69,2%) concluiu um Curso de Pedagogia (Licenciatura ou Ciências da Educação). Apenas 9,8% do Grupo A e 6,3% do Grupo B fizeram outro tipo de Curso Superior, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Indique o curso de Graduação que você concluiu:

Graduação	GA (D29 < 48,0 %)		GB (D29 > 77,8 %)	
	Nº de professores	% de professores	Nº de professores	% de professores
Não fiz um curso de educação superior.	10	8,9	8	5,6
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	18	16,1	16	11,2
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	3	2,7	5	3,5
Normal Superior	8	7,1	6	4,2
Pedagogia – Licenciatura	60	53,6	98	68,5
Pedagogia – Ciências da Educação	2	1,8	1	0,7
Outro Curso de Educação Superior – Bacharelado ⁵⁵	11	9,8	9	6,3
Total	112	100,0	143	100,0

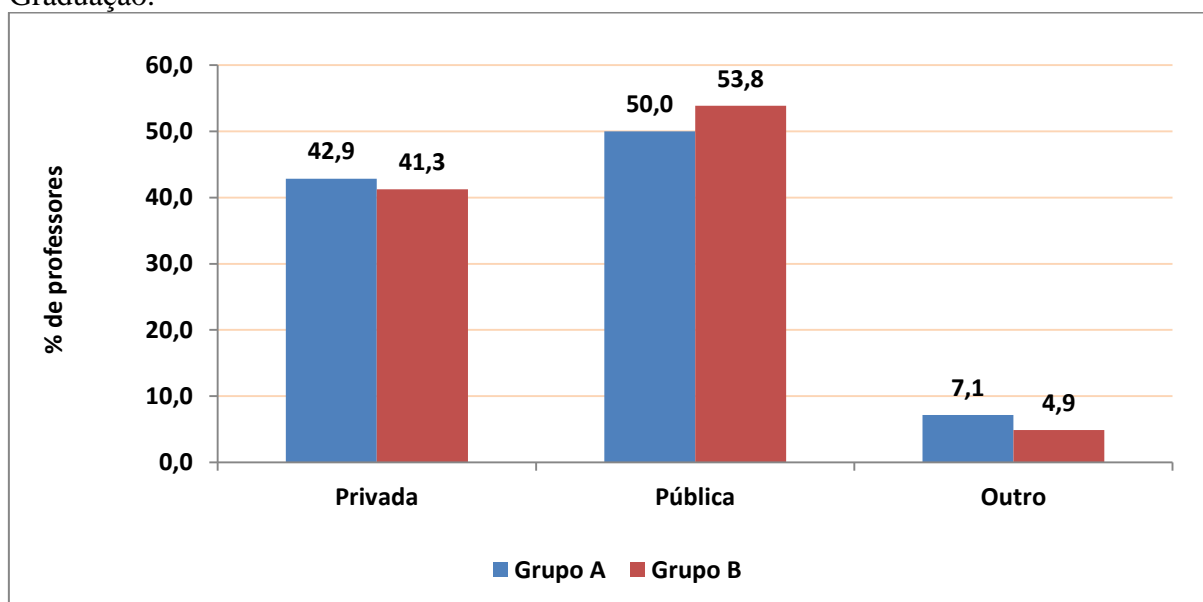
Fonte: Pesquisa direta (2013)

Os dados acima demonstram também que existem professores, nos dois grupos (grupo A - 9,8%; Grupo B- 6,3%) que têm Bacharelado, não estando, portanto, aptos ao exercício docente. Ademais, ainda que em menor proporção, existem professores que não fizeram um curso superior (Grupo A – 8,9%; Grupo B- 5,6%).

Em relação à instituição em que os docentes se graduaram, conforme nos mostra o Gráfico 13, abaixo apresentado, cerca de metade dos professores do grupo A (50%), fez a graduação em uma instituição pública. A situação é análoga para o Grupo B em que 53,8% dos professores também fizeram a Graduação em uma instituição pública de ensino. O percentual de professores que fez a graduação em instituições privadas é de 42,9%, do grupo A, e 41,3%, do grupo B.

⁵⁵ Nessa categoria estão inclusos os demais cursos que aparecem informados no Censo Escolar que não têm relação direta com a formação educacional.

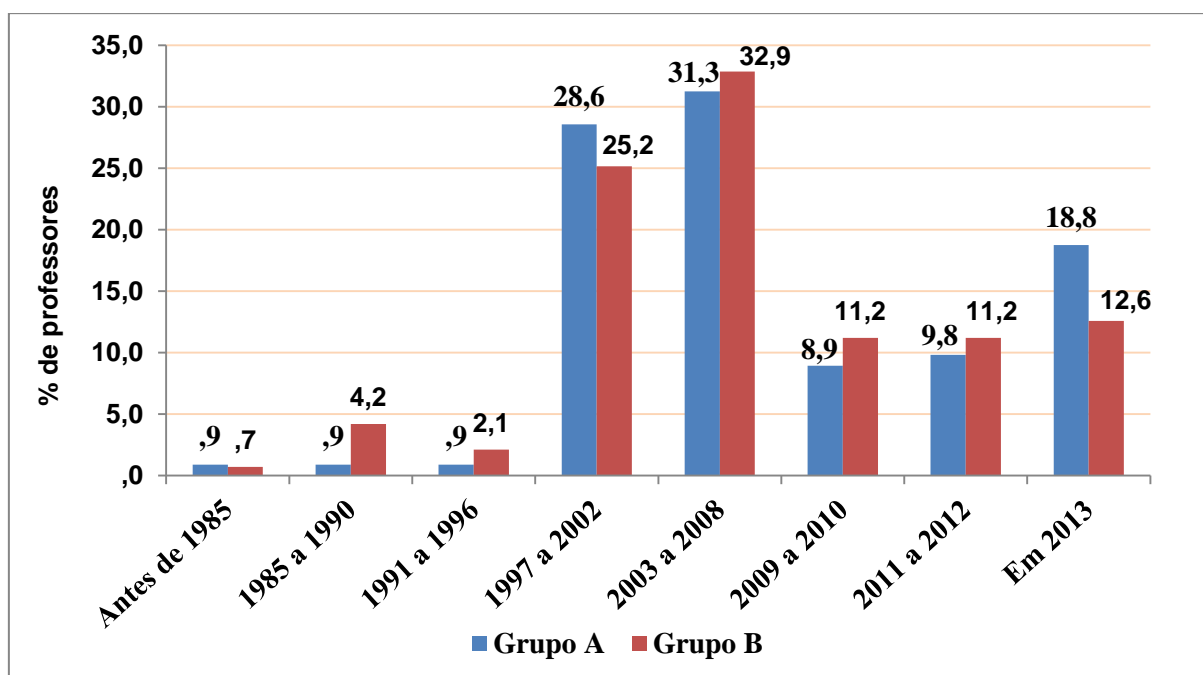
Gráfico 13 – Dependência administrativa da instituição em o professor concluiu curso de Graduação.



Fonte: Pesquisa direta (2013)

No tocante ao ano de conclusão da graduação, conforme visualizamos no Gráfico 14, mais de 1/3 dos professores graduaram-se entre 2009 e 2013: Grupo A 37,5% e o Grupo B, 35%. O percentual mais elevado, tanto de um grupo quanto do outro (31,3% do Grupo A e 32,9% do Grupo B), fez a Graduação entre 2003 a 2008.

Gráfico 14 – Ano em que o professor concluiu a Graduação.



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Há também um percentual de professores que concluiu a graduação em 2013 (18,8% do Grupo A e 12,6% do Grupo B), o que sinaliza para a possibilidade de o Curso de Graduação, em caso de ser uma licenciatura, já estar estruturado na perspectiva de um currículo mais atual que contemple pressupostos sociolinguísticos no tocante ao ensino da língua materna.

Quanto à formação dos professores em níveis de Pós-graduação (*latu e stricto sensu*) observamos um maior percentual de respondentes que indicou estar cursando ou ter concluído um curso de especialização (56,3% dos professores do Grupo A e 54,5% do Grupo B em relação aos cursos de aperfeiçoamento, em que A aparece com 35,7% e B com 39,2%), conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição (%) dos de professores que concluíram ou estão cursando um curso de Pós-graduação, por nível e segundo o grupo de escolas

Grupo	Nível	Não	Sim, cursando	Sim, concluído
A	Aperfeiçoamento	64,3	13,4	22,3
	Especialização	43,8	8,9	47,3
	Mestrado	99,1	,9	
B	Aperfeiçoamento	60,8	15,4	23,8
	Especialização	45,5	15,3	39,2
	Mestrado	99,3	,7	

Fonte: Pesquisa direta (2013)

Considerando apenas os professores que declararam estar cursando ou ter concluído um curso de Pós-graduação *latu sensu*, verificamos que menos de 30% dos professores, dos dois grupos, realizaram um curso de aperfeiçoamento na área de Língua Portuguesa. Cerca de 40% dos professores indicaram que o curso de aperfeiçoamento foi em outra área não ligada à Educação. Quanto aos cursos de especialização, nos dois grupos de escolas, houve maior concentração das respostas em outra área da educação, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição (%) dos de professores por área de estudo do curso de Pós-graduação, segundo o grupo de escolas

Grupo	Nível	Língua Portuguesa	Outra área da Educação	Outra área	Total
A	Aperfeiçoamento	27,1%	33,3%	39,6%	100,0%
	Especialização	21,4%	58,6%	20,0%	100,0%
B	Aperfeiçoamento	25,0%	35,7%	39,3%	100,0%
	Especialização	25,3%	55,2%	19,5%	100,0%

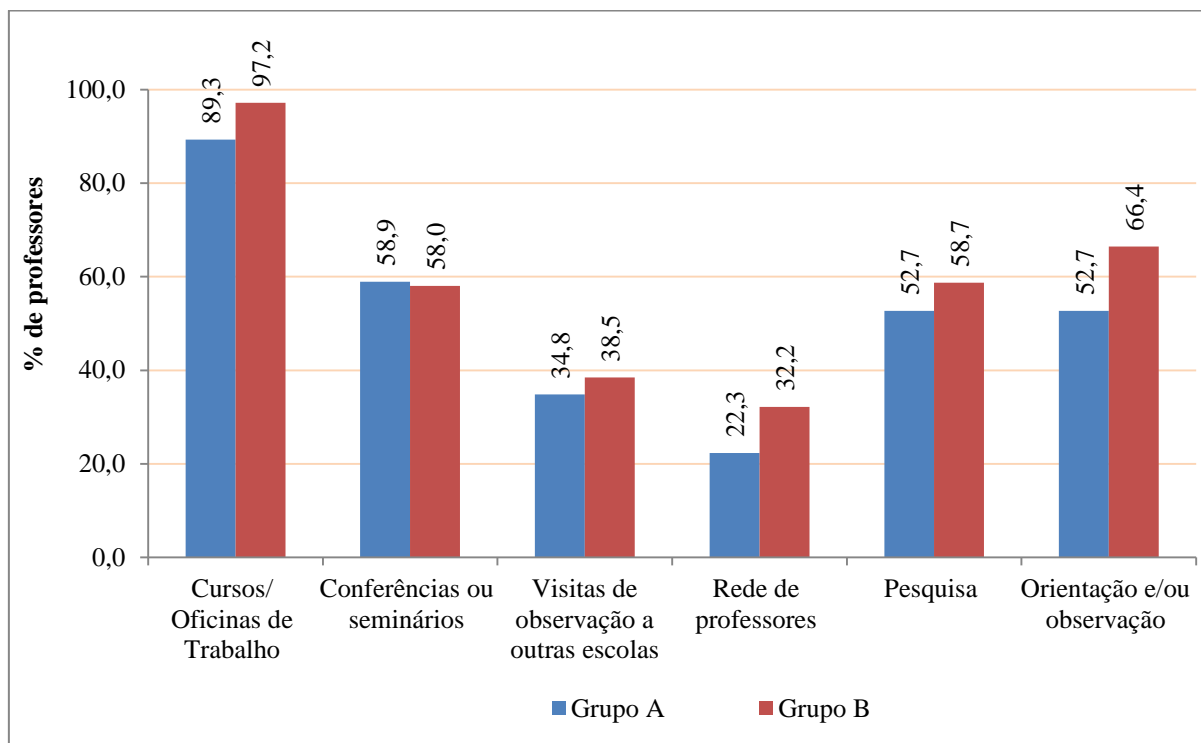
Fonte: Pesquisa direta (2013)

Os dados acima são instigantes e carecem de um estudo mais aprofundado, pois demonstram uma tendência de migração dos professores dos dois Grupos de escolas, em termos de percurso formativo *latu sensu*, para outras áreas de interesses, quer relacionadas à própria educação, quer relacionada a outro campo formativo. Essa tendência pode sugerir, dentre outras variáveis, que há baixa oferta de cursos relacionados à área de Língua Portuguesa, nos municípios.

Em se tratando da participação em atividades de desenvolvimento profissional, de acordo com o Gráfico 15, abaixo apresentado, segundo os professores dos dois Grupos de escola, a atividade com maior percentual de participação refere-se a cursos/oficinas de trabalho sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à Educação (Grupo A, 89,3%; Grupo B, 97,2%). Isso tanto demonstra a oferta de formação continuada quanto aponta para uma disposição desses profissionais em atualizarem seus conhecimentos.

Já o percentual de participação em conferências ou seminários foi relativamente equivalente para os dois Grupos de professores (cerca de 58%), assim como a participação em pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional (Grupo A, 52,% e Grupo B, 58,7%). No caso das atividades relacionadas à visitas de observação a outras escolas, com fins de promoverem o intercâmbio de práticas pedagógicas, assim como a participação em rede de professores (network), os dados demonstraram, conforme gráfico 15, um percentual de participação relativamente baixo, o que pode sugerir que tais práticas ainda são pouco usuais no âmbito da educação pública cearense.

Gráfico 15 – Participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional, por grupo de escola.



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Em se tratando da aceitação dos docentes em participar de práticas que envolvem a orientação e/ou observação de suas aulas, cerca de 66% dos professores das escolas do Grupo B e 52,7% do Grupo A indicaram ter recebido orientação direta e/ou observações referentes às suas práticas de sala de aula, organizadas formalmente em forma de devolutiva, feitas diretamente por um colega ou pela coordenação/supervisão escolar.

No que concerne ao impacto dessas atividades com foco no desenvolvimento profissional, conforme apresentadas no Gráfico 15, acima descrito, para os professores dos dois grupos de escolas, a que causou um impacto de moderado a grande, no seu aprimoramento profissional como professor, foi a participação em cursos/oficinas de trabalho sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação, conforme nos mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Qual foi o impacto, no seu aprimoramento profissional como professor, da participação nas seguintes atividades?

Atividades	Um impacto moderado a grande	
	Grupo A	Grupo B
Cursos/ Oficinas de Trabalho sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação	88,0%	87,1%
Conferências ou seminários sobre sua área de ensino	86,4%	83,1%
Visitas de observação a outras escolas	74,4%	69,1%
Rede de professores (network) formada especificamente para o aprimoramento profissional dos docentes	72,0%	76,1%
Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional	83,1%	84,5%
Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola	79,7%	78,9%

Fonte: Pesquisa direta (2013)

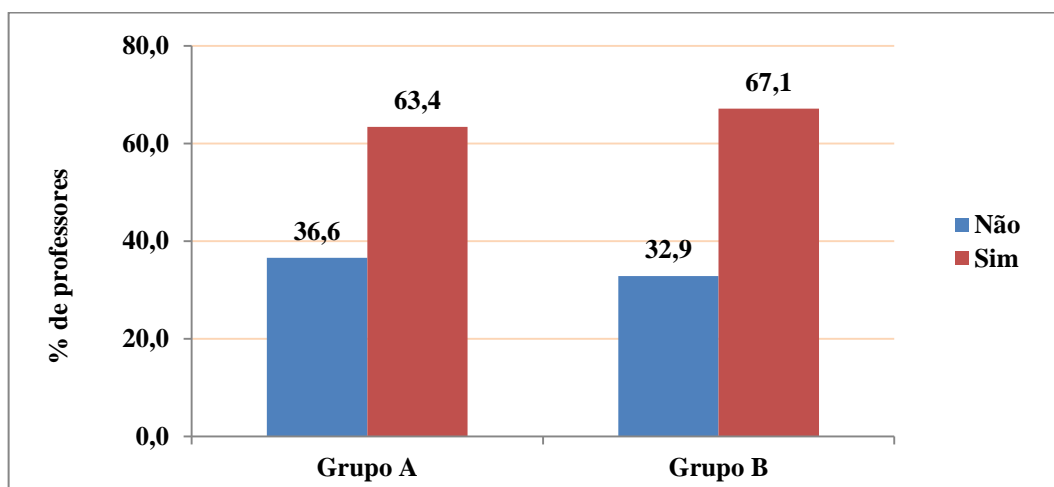
Também receberam mais de 80% de indicação (impacto moderado a grande), pelos professores dos dois grupos de escolas, as participações em:

- Conferências ou seminários sobre sua área de ensino;
- Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional.

Tais resultados ressaltam a relevância da formação continuada e em serviço, como componente necessário ao desenvolvimento docente e, por conseguinte, à qualidade das práticas pedagógicas na escola.

Uma outra questão apresentada aos professores (questão 16) dizia respeito ao interesse destes quanto a outras formações que contribuíssem para o seu desenvolvimento profissional. Foi-lhes perguntado, se no decorrer dos últimos 18 meses, eles quiseram participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participaram. A maioria indicou que sim, sendo 63,4% do Grupo A e 67,1% do Grupo B, conforme Gráfico 16.

Gráfico 16 – No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Considerando apenas as respostas dos professores que responderam “sim” nessa questão, dentre os motivos que melhor justificariam essa dificuldade de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional, o motivo com maior percentual de respostas, conforme Tabela 10, foi a ausência de tempo disponível para essas atividades (Grupo A=39,5 e Grupo B=45,8%).

Tabela 10 – Motivo que melhor justifica essa dificuldade?

Motivos	GA	GB
Eu não tinha os pré-requisitos (como, por exemplo, qualificações, experiência, tempo de serviço).	5,6%	6,3%
O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo.	32,4%	15,6%
O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho.	39,4%	45,8%
Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares.	11,3%	17,7%
Outro (especifique abaixo):	8,5%	11,5%
Total	100,0%	100,0%

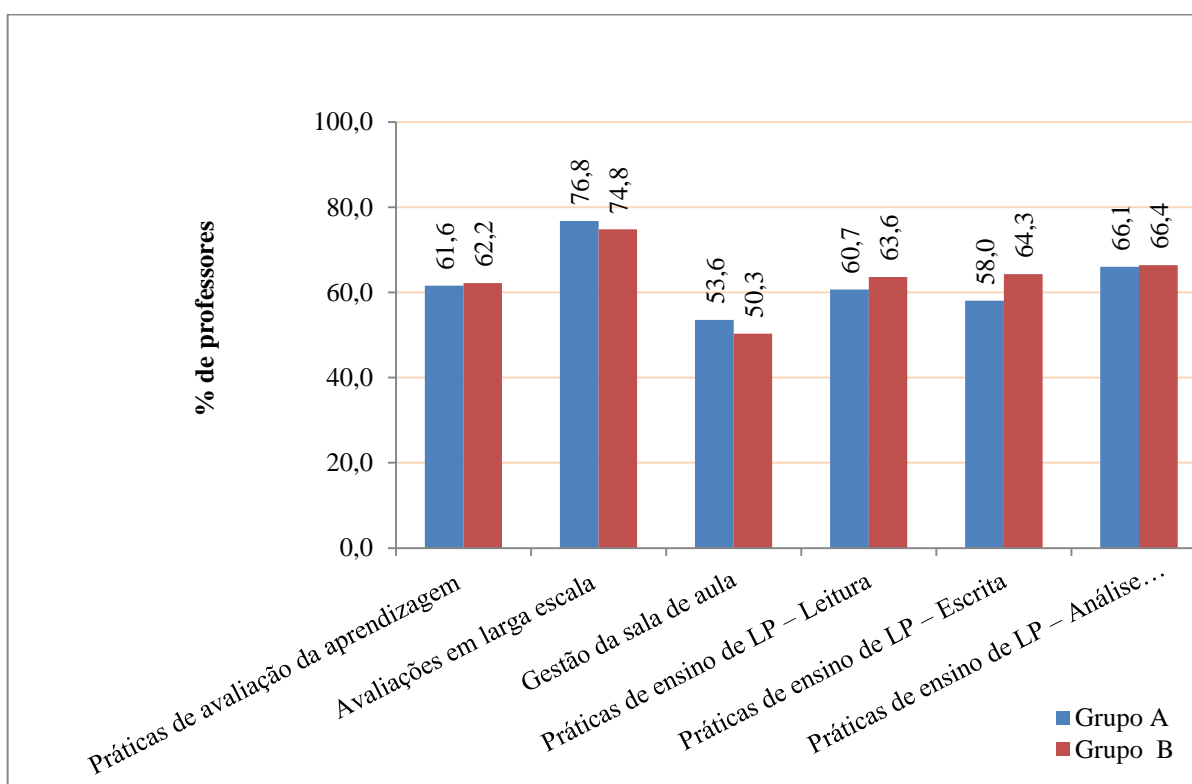
Fonte: Pesquisa direta (2013)

O segundo motivo com maior percentual de respostas, conforme tabela acima, difere entre os dois grupos. Os professores do Grupo A indicaram que “o desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo” (32,4%), enquanto os

professores do Grupo B alegaram que “não tinham tempo devido às responsabilidades familiares” (17,7%).

No tocante ao tipo de atividade que contribuísse para o desenvolvimento profissional, conforme Gráfico 17, abaixo apresentado, os professores manifestaram acentuado interesse, tanto do Grupo A (76,8%) quanto do Grupo B (74,8%), pelas avaliações em larga escala (por exemplo, SAEB/Prova Brasil, Provinha Brasil, SPAECE, Avaliação PAIC, etc.). Isso reflete a necessidade dos docentes em melhor compreender essas avaliações em virtude da importância que as mesmas passaram a assumir no país, a partir da criação do IDEB, e no Estado, a partir da implantação do Paic. As práticas de avaliação da aprendizagem, de cunho contínuo em sala de aula, também assumem ponto de interesse dos professores de ambos os grupos (Grupo A: 61,6%; Grupo B: 62,2%).

Gráfico 17 – Moderada a Grande necessidade formativa nas áreas apresentadas



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Os demais resultados refletem o interesse dos professores, sobretudo, em questões específicas relacionadas às práticas de ensino de LP: análise linguística (Grupo A: 66,1%; Grupo B: 66,4%); leitura (Grupo A: 60,7%; Grupo B: 66,3%) e escrita (Grupo A: 58,0%; Grupo B: 64,3%). Tais resultados sinalizam para a necessidade de atenção, por parte do poder público, quanto ao tipo de formação continuada a ser ofertada ao professores. Esta deve

oferecer subsídios teórico-metodológicos, de modo a sanar possíveis lacunas formativas no âmbito das práticas pedagógicas referentes ao ensino da língua materna.

E por fim, a gestão de sala de aula aparece como um tópico que obteve relevante menção de interesse dos professores dos dois grupos de escolas, em especial, do grupo A (Grupo A: 53,6%; Grupo B: 50,3%). O dado expressa a necessidade do professor de saber lidar com as especificidades que envolvem os estudantes e que demandam a mobilidade de saberes especializados quando da gestão pedagógica de sala de aula.

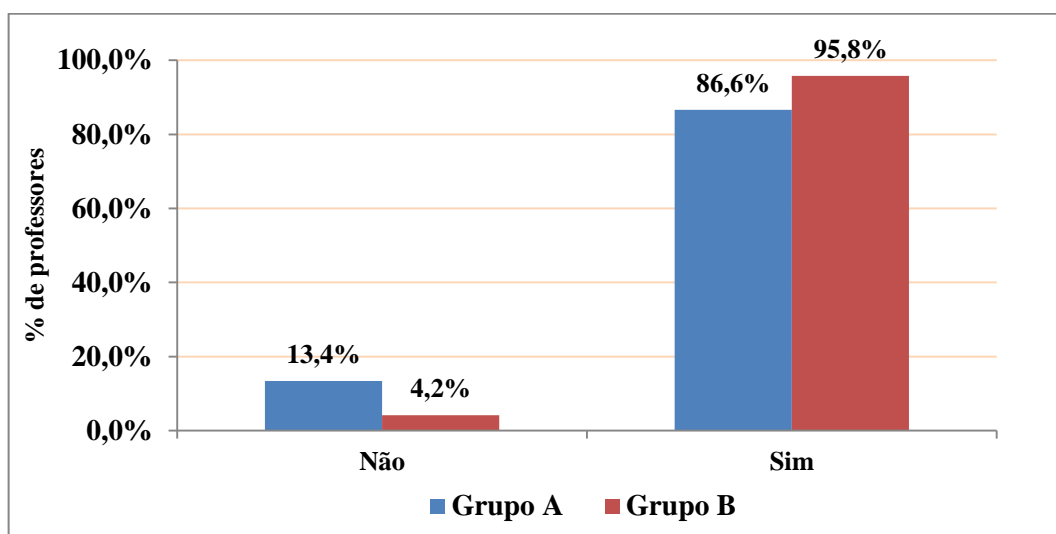
7.2.3 Ensino de Língua Portuguesa

Nesse terceiro tópico do questionário, as perguntas versavam sobre o ensino de LP e as percepções do professor no que se refere a esse ensino no 5º ano. Algumas questões foram abordadas, tais como: opinião do professor sobre qual o foco principal do ensino de LP no 5º ano, recursos didáticos utilizados, conhecimentos sobre a Matriz de Referência do SPAECE para o 5º ano e conhecimento sobre o descritor de variação linguística. Nessa discussão, focaremos a atenção nos aspectos relacionados à matriz de referência, com ênfase, no descritor de variação linguística (D29), visando a estabelecer a correlação com o propósito desta tese.

7.2.3.1 Matriz de referência do SPAECE

Uma das questões apresentadas (questão 22) referia-se à matriz de referência do SPAECE. Ao serem perguntados se conheciam a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, cerca de 86,6% dos professores das escolas do Grupo A, e 95,8% do grupo B responderam afirmativamente, conforme atesta o Gráfico 18, ratificando, dessa forma, o impacto que vem assumindo a cultura de avaliação na rede pública de ensino, implementada a partir do PAIC.

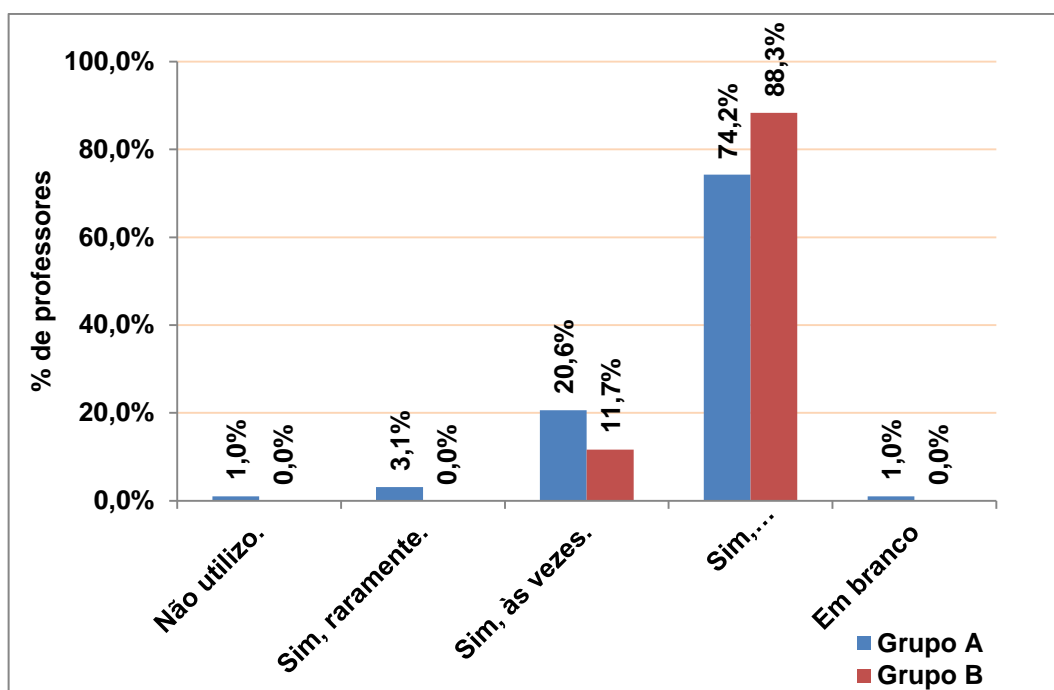
Gráfico 18 – Você conhece a Matriz de Referência de LP para 5º ano do EF?



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Na questão seguinte (23), os professores responderam se utilizavam essa Matriz de Referência para nortear o planejamento de suas aulas de LP para o 5º ano do EF. No Gráfico 19, foram consideradas apenas as respostas dos professores que declararam, na questão 22, conhecer a referida matriz. Desses, a grande maioria (Grupo A = 74,2%; Grupo B=88,3%) informou que utiliza frequentemente essa Matriz no planejamento de suas aulas. Assim, como em relação à questão 22, observamos um maior percentual de professores do Grupo B (88,3%) afirmando fazer uso da matriz frequentemente no planejamento de suas aulas.

Gráfico 19 – Você utiliza essa Matriz de Referência para nortear o planejamento de suas aulas de LP para o 5º ano do EF?



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Quanto às respostas para a questão 24 do questionário, direcionada aos professores que tivessem assinalado que faziam uso da matriz para nortear o planejamento pedagógico, era solicitado que os mesmos descrevessem como era esse uso. As respostas dos dois grupos foram muito diversificadas, tanto no grupo A quanto no grupo B.

Vejamos:

1) Professores do Grupo A⁵⁶

a) Direcionar o planejamento

Para os professores que disseram fazer uso da matriz de referência, uma das formas de uso, por eles citada, refere-se ao planejamento escolar. A matriz é utilizada como o principal instrumento de planejamento. As aulas são planejadas em função de um descritor da matriz. Os excertos mostram isso:

- i. *“Planejo utilizando os descritores para elaboração dos objetivos, e para verificação dos níveis dos alunos.”*

⁵⁶ Todos os excertos de fala foram transcritos da forma como os professores escreveram no questionário.

ii. *“Realizo a leitura das matrizes às vezes, para observar como estou conduzindo os trabalhos. Ao utilizar, analiso o que não contemplei no meu planejamento”.*

Apesar do destaque dos professores, não é possível recuperar se essa ação é orientada pela coordenação pedagógica, como uma prática coletiva a ser vivenciada pelos professores durante o planejamento pedagógico. A ênfase dos docentes, em sua experiência pessoal, permite-nos inferir que pode se tratar de ações individuais de cada professor, demonstrando, dessa feita, fragilidades nesse planejamento. Ademais, pode ser um sinal da ausência de um projeto político-pedagógico, coletivamente construído, ou da pouca expressividade que este assume no contexto escolar.

A matriz de referência, nesse sentido, enquanto recorte mínimo da matriz curricular, passa a assumir o papel do currículo como um todo. Embora avalie-se como sendo algo pedagogicamente promissor, o cuidado dos professores em assegurar que os alunos desenvolvam as habilidades descritas pelos descritores da matriz, é necessário que o aluno vivencie o currículo proposto para o 5º ano e não apenas um recorte deste.

b) Trabalhar as dificuldades dos alunos a partir da matriz

Outra forma de uso da matriz está ligada à avaliação da aprendizagem. O professor utiliza os descritores da matriz para monitorar e avaliar o desempenho dos alunos, observando se a habilidade descrita em cada descritor está sendo desenvolvida por eles. A intervenção pedagógica é realizada levando-se em conta, predominantemente, esse propósito. Vejamos os fragmentos abaixo:

i. *“...como fonte de pesquisa e apoio para trabalhar intervindo nas dificuldades do alunado buscando o avanço dos mesmos.”*

ii. *“... me apoiando nos descritores, norteio minhas aulas, posso melhor acompanhar o desenvolvimento dos alunos e a partir daí analisar quais dificuldades já foram superadas e quais ainda precisam ser retomadas para nortear a escolha do conteúdo de ensino”;*

iii. *“...Procurando trabalhar aquilo que realmente os alunos apresentam mais dificuldades. Através de aulas com ação prática.”*

Embora a matriz de referência seja um balizador que contribui para o professor refinar sua atenção para com o desenvolvimento de certas habilidades acadêmicas e, por

consequente, para com as dificuldades dos alunos quanto a consolidação dessas habilidades, em se tratando de avaliação da aprendizagem, utilizar a matriz como o único parâmetro para avaliar a evolução do estudante, pode ser uma prática avaliativa reducionista, em relação ao currículo. Em uma avaliação em larga escala, com foco no sistema de ensino, como anteriormente abordado no capítulo 4, justifica-se o uso de uma matriz de referência e seu conjunto de descritores. No caso da avaliação da aprendizagem, é preciso avaliar o itinerário de desenvolvimento do estudante. O professor necessita, portanto, segundo a perspectiva de Luckesi (2011), ‘investigar para conhecer e conhecer para agir’, o que pressupõe o acompanhamento processual do desenvolvimento acadêmico de cada aluno e a revisão, caso necessária, das próprias práticas pedagógicas do docente.

c) Selecionar o tipo de conteúdo a ser trabalhado

Usar a matriz de referência como critério para selecionar o conteúdo a ser trabalhado, foi outra forma destacada pelos professores desse Grupo. Alguns correlacionam-na com os conteúdos abordados no livro didático; outros, entretanto, destacam que a matriz é utilizada tanto para nortear a seleção dos conteúdos a serem abordados, quanto para definir as estratégias metodológicas.

Vejamos os exemplos:

- i. *“Como parâmetro na escolha dos conteúdos, das estratégias de ensino e dos instrumentos avaliativos”.*
- ii. *“Utilizo a Matriz de Referência, os descritores, e faço a relação com os conteúdos do livro didático. Outra estratégia que utilizo é distribuir os descritores da matriz nos bimestres”.*

O uso da matriz de referência, com esse propósito, tende a levar o professor a focar apenas em alguns conteúdos curriculares, em detrimento dos demais que deveriam ser abordados ao longo dessa etapa de escolarização. Esse recorte poderá vir a comprometer o acesso e a apropriação, pelo estudante, de conhecimentos essenciais a sua trajetória durante essa etapa.

Esse uso da matriz, com fins de orientar a escolha do professor quanto a conteúdos e metodologias, também suscita reflexões sobre o papel do projeto político-

pedagógico, enquanto definidor e organizador de ações e atividades que assegurem o processo de ensino e de aprendizagem, em uma escola que se constitui como espaço de formação de estudantes que atuarão individual e coletivamente na sociedade. Eleger a matriz de avaliação como substituta desse projeto, é prescindir da compreensão da dimensão desse documento como instrumento organizador de toda a missão pedagógica da escola.

d) Elaborar simulados para as avaliações

Para outros professores, a matriz é utilizada para a elaboração dos itens de avaliação que serão utilizados nos diversos simulados que a escola realiza antes da avaliação do SPAECE:

- i. *“Baseando-me nos modelos das questões e reformulando as mesmas, para desenvolver novas questões com ênfase no melhor entendimento e adequação aos modelos avaliativos”;*
- ii. *“...para orientar os tipos de questões a serem estudadas para o SPAECE”.*
- iii. *“A cada mês é trabalhado 04 descritores, é feito banco de questões utilizando esses descritores. No mês seguinte, trabalha-se com mais 04 e em seguida, é elaborado um outro banco de questões”.*

Essa prática de utilização da matriz traz a relevo indícios de uma supervalorização às avaliações externas, pela escola. A enfática atenção do Estado a esse tipo de avaliação, em um contexto de gestão por resultados, assume um caráter incisivo no planejamento escolar, levando a gestão da unidade de ensino, a traçar as mais diversas estratégias para assegurar o bom desempenho dos estudantes nos resultados do SPAECE. O uso de muitos simulados pode assumir o caráter de treinamento, o que não é produtor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

e) Atender as exigências institucionais

Para outros professores, entretanto, o uso da matriz assume uma conotação impositiva. Como as equipes responsáveis pela formação do PAIC orientam sobre o uso desse documento como um dos instrumentos a serem utilizados durante o planejamento

pedagógico, o professor recebe essa orientação como cobrança e passa a segui-la, sem, contudo, demonstrar convicção quanto a essa escolha:

i. “Sempre uso nos planejamentos de minhas aulas e nas formações somos cobrados por isso”.

Muitas respostas, entretanto, revelaram que, apesar de o professor dizer que faz uso da matriz, não nos pareceu que o mesmo tem clareza acerca da função dessa matriz. Considere-se, por exemplo, a resposta a seguir: *“desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, para aprimorar o uso da língua portuguesa através das provas escritas”*, ou *“utilizando textos, perguntas e gráficos”*. Também nos chamou a atenção o fato de nenhum professor fazer menção à matriz curricular, da qual a matriz de referência é apenas um recorte. Para os professores que a utilizam como instrumento de planejamento, a mesma passa a assumir, juntamente com o livro didático, o papel de matriz curricular.

2) Professores do Grupo B

No grupo B, embora tenhamos encontrado grande parte de respostas que se enquadram nas mesmas categorias encontradas no Grupo A, identificamos outras que demonstram um certo amadurecimento reflexivo, em termos de uma melhor compreensão quanto à função da matriz de referência e ao desenvolvimento do estudante. Vejamos:

a) Correlacionar o conteúdo às habilidades que devem ser desenvolvidas

- i. “A partir do assunto que será abordado na aula, uso a Matriz de Referência para ver quais habilidades precisam ser desenvolvidas no conteúdo, trabalhando assim as necessidades do educando”.*
- ii. “Analiso as habilidades, e com base na matriz faço o planejamento. Onde a incumbência maior é criar metodologias que favoreçam o conhecimento em cima das habilidades.”*

Alguns professores, a cada conteúdo trabalhado, procuram identificar e correlacionar as habilidades que devem ser desenvolvidas com aquelas que vêm descritas na matriz de referência. A diferença, em relação ao grupo anterior, é que, embora o professor

não cite, com clareza, quais são as dificuldades de aprendizagem do aluno, o trabalho pedagógico com a matriz aparece no contexto mais geral do conteúdo que está sendo abordado em sala de aula. Metodologicamente, essa perspectiva parece alargar a reflexão em torno do uso efetivo e produtivo dos conhecimentos acerca do uso da língua materna, não restringindo-se apenas às habilidades que a matriz apresenta.

b) Balizar a tomada de decisão pedagógica

Outros professores utilizam a matriz para nortear a tomada de decisão quanto ao que elegem como importante no processo de desenvolvimento dos estudantes. Os fragmentos abaixo nos mostram isso:

- i. *“Analisando os erros e acertos dos alunos nas atividades e avaliações para novas tomadas de decisão em busca de melhores resultados”.*
- ii. *“Através da análise e orientações dos descritores a serem trabalhados, tendo como foco a habilidade que desejo semear nos alunos”.*

A matriz de referência, nesse sentido, parece cumprir uma função de instigar a atenção do professor para com sua prática em sala de aula. Ele busca alinhar o planejamento às necessidades do aluno, e, caso necessário, altera-o com fins de levar o estudante a obter um melhor desempenho.

7.2.3.2 *Usos sociais da linguagem (Descritor de variação linguística – D29)*

Após questionar sobre o uso que o professor fazia da matriz de referência, o roteiro trazia a pergunta referente à gradação de relevância atribuída pelo professor a cada tópico da matriz e aos descritores que compõem o tópico. É nesse contexto que focamos, com significativa ênfase, o tópico da matriz que diz respeito aos usos sociais da linguagem e o descritor que compõe esse tópico: “identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor (D29).

Conforme a Tabela 11, a maioria dos professores dos dois grupos de escolas mencionou que dá alta prioridade aos aspectos sociais da linguagem nas aulas de LP para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 11 – Cruzamento da PRIORIDADE que os professores dão aos aspectos sociais da linguagem (questão 27 F) com a FREQUÊNCIA com que costumam explorar o descritor D29 nas aulas de LP para o 5º ano do EF (questão 33)

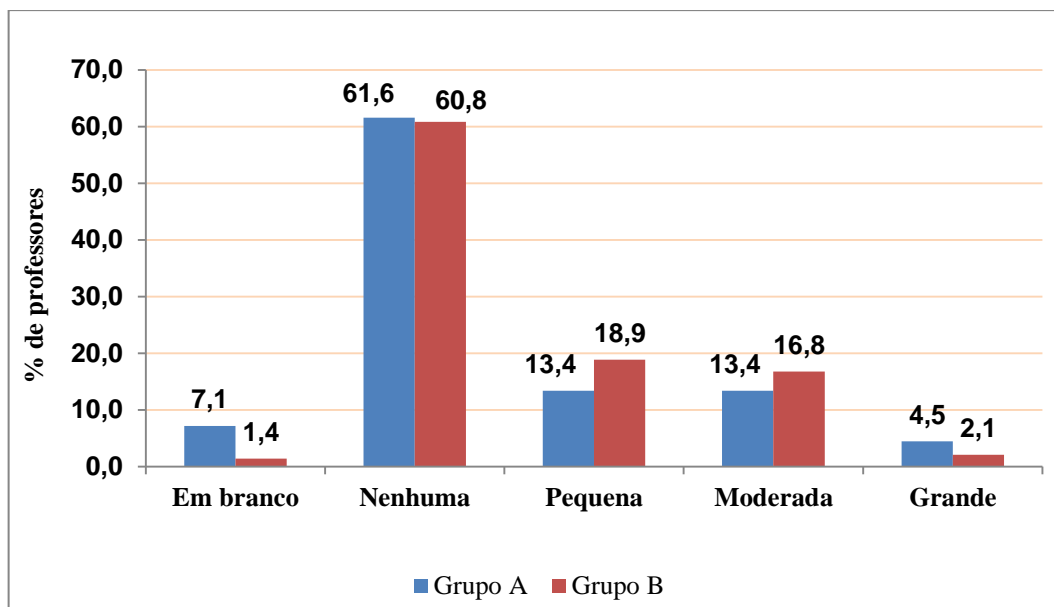
Grupo	Prioridade dada aos aspectos sociais da linguagem	Frequência com que costuma explorar o descritor D29					Total
		Nunca ou raramente	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Frequentemente	Em branco	
A	alta	1,4%	15,9%	42,0%	39,1%	1,4%	100,0%
	Moderada		37,5%	43,8%	18,8%		100,0%
	Baixa				100,0%		100,0%
	Nenhuma			50,0%		50,0%	100,0%
	Em branco					100,0%	100,0%
	Total		0,9%	20,5%	39,3%	31,3%	8,0%
B	alta	0,0%	19,4%	31,2%	49,5%	0,0%	100,0%
	Moderada		39,5%	51,2%	9,3%		100,0%
	Baixa	20,0%	40,0%	40,0%			100,0%
	Em branco					100,0%	100,0%
	Total		0,7%	25,9%	37,1%	35,0%	1,4%

Fonte: Pesquisa direta (2013)

Considerando apenas as respostas dos que dão alta prioridade aos aspectos sociais da linguagem nas aulas de LP, encontramos, nas escolas do Grupo B, um maior percentual de professores (49,5%) que exploraram o descritor D29 frequentemente nas aulas de LP para o 5º ano em relação aos respondentes do Grupo A (39,1%). Essa diferença desaparece se incluirmos nesse total os que responderam “na maioria das aulas” (Grupo A = 81,2%; Grupo B = 65%).

Em relação ao questionamento sobre se o professor tinha dificuldades em explorar esse descritor, de acordo com o Gráfico 20, a grande maioria, tanto do Grupo A (61,6%), quanto do Grupo B (60,8%) mencionou não ter dificuldades em abordar o descritor. Entretanto, se somarmos os percentuais relativos a pequena, moderada e grande dificuldade, contraditoriamente, 31% dos professores do Grupo A e 38% do Grupo B mencionaram ter alguma dificuldade para explorar o descritor D29 nas aulas de LP para o 5º ano do EF.

Gráfico 20 – DIFICULDADE do professor para explorar o descritor D29 nas aulas de LP para o 5º ano do EF



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Para os que mencionaram que tinham dificuldade em explorar esse descritor, foi solicitado que comentassem sobre o tipo de dificuldade encontrada. Eis as principais justificativas apresentadas:

1) Professores do Grupo A

a) Déficit linguístico do aluno

Para alguns professores, se os alunos convivessem com pessoas que têm um vocabulário culto, provavelmente, eles teriam uma linguagem mais “clara”. Mas, no local onde eles vivem, da mesma forma que a linguagem varia por níveis, os alunos também “variam” por níveis. Isso dificultaria um trabalho com os usos sociais da linguagem.

Essa justificativa do docente demonstra a necessidade de uma maior familiaridade com os conhecimentos de cunho sociolinguístico. A pouca clareza quanto ao fenômeno da heterogeneidade dialetal e da influência da diversidade linguística no processo educacional, conforme destacado por Bortoni-Ricardo (2004), contribui para esse tipo de avaliação por parte do professor. O estudante passa, ainda que sem intenção expressa do docente, a ser “punido” por ser falante de uma variedade linguística popular, que não utiliza termos ‘cultos’. Do ponto de vista linguístico, essa variedade tem o mesmo valor

comunicacional que as variedades que gozam de mais prestígio social. Entretanto, a apropriação de outras variedades linguísticas, sobretudo, aquelas que são utilizadas nos domínios sociais em que predominam as culturas de letramento é indispensável para uma maior mobilidade social por parte do estudante. E compete à escola promover essa apropriação, além do desenvolvimento das competências sociolinguísticas, com fins de possibilitar a atenção do aluno aos aspectos socioculturais do uso da língua.

b) Dificuldades com leitura e compreensão por parte dos alunos

Outro problema que compromete o trabalho com o D29, segundo alguns professores do Grupo A, decorre da dificuldade apresentada pelo estudante em relação à leitura e à compreensão textual. Como os alunos não sabem ler, têm dificuldades com a fluência na leitura, não compreendem o que leem, por conseguinte, apresentam dificuldades em compreender esse descritor. Os trechos abaixo, confirmam isso:

- i. *“Devido alguns alunos da turma não ler ainda com fluência, isso dificulta a identificação desse descritor. “*
- ii. *“O D29 é pouco trabalhado, este descritor que não é fácil de repassar para os alunos, pois eles sentem dificuldade em compreender.”*
- iii. *“Os alunos infelizmente chegam no 5º ano com muita dificuldade em fluência de leitura , então fica difícil trabalhar com o descritor que precisa antes de tudo de uma boa fluência em leitura.”*
- iv. *“As dificuldades foram porque alguns alunos não liam com fluência”.*

A compreensão do professor quanto ao fenômeno da variação linguística e quanto a relevância de uma abordagem dessa temática ainda carece de uma maior reflexão. A sala de aula constitui um espaço sociolinguístico multidimensional, no qual tanto o professor quanto o aluno estão permanentemente submetidos a influências dos mais variados comportamentos linguísticos, como assinalado por Bortoni Ricardo (2005). Assim, um trabalho com fins de desenvolver a habilidade apresentada no D29, que consiste em “identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor” deve contemplar as práticas de oralidade. E isso é possível, não obstante o aluno ainda não apresentar uma maior proficiência em leitura.

c) Os textos do livro didático não ajudam

Os textos do livro didático também foram bastante citados como empecilhos para um trabalho com o descritor de variação. Alguns professores citaram que os textos são longos e que os alunos não conseguem lê-los. Outros, entretanto, reconheceram com bastante franqueza a dificuldade em abordar a temática em virtude da falta de um maior “aprofundamento nesse descritor”.

i. *“Alguns textos muitas vezes apresenta essa dificuldade, principalmente porque não tenho aprofundamento nesse descritor”.*

ii. *“Em alguns textos fico com duvidas de como fazer com que o aluno identifique locutor ou interlocutor”.*

Nesse tópico, de igual modo, identificamos a não compreensão do professor quanto à possibilidade de se abordar a variação linguística nas práticas sociais de oralidade, conduzidas em variedades informais da língua. Ainda que haja um texto relativamente complexo, que dificulte a compreensão do estudante com baixa proficiência em leitura, é possível construir um rico *menu* pedagógico voltado para o trabalho com variação e mudança linguística, focando aspectos relacionados às diferenças linguísticas socialmente condicionadas e que podem ser problematizados a partir dos diversos gêneros textuais veiculados no próprio livro didático.

d) Pouca compreensão do professor sobre como trabalhar com o descritor

Outros professores creditaram as dificuldades em realizar um trabalho com os alunos, que favoreça o desenvolvimento da habilidade representada pelo D29, ao não “aprofundamento” que os mesmos têm em relação a esse descritor.

i. *“Alguns textos, muitas vezes, apresenta essa dificuldade, principalmente porque não tenho aprofundamento nesse descritor”.*

ii. *“Tenho dificuldade de assimilação deste descritor”.*

iii. *“Geralmente nós professores temos essa dificuldade em colocar em prática esse descritor , por não termos trabalhado com frequência esse tipo de atividade. Só após o PAIC foi aplicada essa prática.”*

A assertividade dos professores quanto às dificuldades na realização de um trabalho produtor, voltado para o desenvolvimento da habilidade descrita pelo D29, remete-nos à reflexão sobre as lacunas formativas do docente, no que concerne a conhecimentos teórico-metodológicos de cunho sociolinguístico, durante a formação inicial. Tais lacunas, de acordo com os próprios professores, têm sido minimizadas após o Paic, o que demonstra a relevância da formação continuada como mecanismo de levar o professor a acessar conteúdos e metodologias que subsidiem as suas práticas pedagógicas cotidianas.

Em se tratando de uma abordagem voltada para o desenvolvimento das competências sociolinguísticas, tais práticas devem transcender o uso exclusivo da matriz de referência e de um único descritor dessa matriz, de modo a levar o aluno a consolidar, conforme apresentado pelo QECRL, um conjunto mais alargado de outras habilidades que dizem respeito à educação da sensibilidade do falante para com as convenções linguístico-sociais.

No tocante ao grupo B, as respostas referentes às dificuldades centraram-se em três categorias:

2) Professores do Grupo B

a) Pouca compreensão dos alunos quanto a outras marcas linguísticas

Um dos fatores tidos como obstáculo ao trabalho com o D29, é creditado pelos professores à dificuldade dos estudantes em reconhecer outras marcas linguísticas, diferentes da linguagem utilizada por ele, na família e na comunidade. Vejamos os excertos:

- i. “Os alunos possuem muitas dificuldades em reconhecer outros tipos de linguagem que não seja a deles”.*
- ii. “Muitas vezes são palavras desconhecidas até mesmo do nosso conhecimento e é porque temos uma formação acadêmica. Imagine para os nossos alunos que têm um vocabulário baixo e muitos são de cidades pequenas do interior”.*
- iii. “É que os alunos possuem uma certa dificuldade em identificar as marcas linguísticas.”*
- iv. “As variações linguísticas dependem do meio social em que vive a criança dificultando assim a compreensão da linguagem”.*

v. *Vejo que fica difícil alguns alunos compreenderem esse descritor por desconhecer determinadas realidades.*

Essa dificuldade dos estudantes, conforme falas dos docentes, trazem à baila, na verdade, a necessidade de um trabalho de formação, sociolinguisticamente orientado, direcionado aos professores, com fins de lhes permitir transitar com segurança e propriedade quando da realização de atividades que problematizem os fenômenos linguisticamente variáveis.

a) Dificuldades dos alunos em relação à leitura

Outro ponto bastante ressaltado pelos professores do Grupo B, a exemplo do Grupo A, que compromete o trabalho com o D29, é a dificuldade que os alunos têm com a leitura, sobretudo, em relação à fluência.

i. *“Senti um pouco de dificuldade em virtude de alguns alunos que não são leitores fluentes.”*

ii. *“Os alunos principalmente os não fluentes costumam apresentar dificuldades em identificar, por exemplo, quem está escrevendo o texto por não identificar no mesmo frases que dão essa resposta.”*

iii. *“Os alunos apresentam algumas dificuldades porque não são capazes de fazer estudos adequados dos textos, Alguns não sabem ler, quanto mais interpretar/concluir algo de um texto.”*

iv. *“As minhas dificuldades se referem ao aprendizado do aluno por terem um nível baixo”.*

v. *A dificuldade é de que os alunos entendam o que é interlocutor ou locutor.*

As dificuldades dos estudantes, elencadas pelos professores, ressaltam mais uma vez, a necessidade de uma maior reflexão sobre o trabalho com variação linguística em sala de aula. Segundo Bortoni- Ricardo (2005), reportando-se a estudos de Labov (1969), os professores não conhecem as regras dos dialetos de seus alunos e esses também desconhecem as regras da variedade linguística que encontram na escola. Assim, o professor, antes de traçar as estratégias didáticas que visam a melhoria do desempenho nas avaliações externas, deve conhecer as características linguísticas desses alunos. Muitos traços linguísticos, segundo Lemle (1983), podem interferir, diretamente, no aprendizado da leitura.

Dificuldades em trabalhar com o descritor por parte do professor

A exemplo dos professores do Grupo A, alguns professores do Grupo B expressaram de forma muito clara a dificuldade em abordar tal descritor.

- i. *“Tenho dificuldade de identificar quem é locutor e/ou interlocutor”.*
- ii. *“Tenho dificuldade em identificar os diferentes tipos de linguagem que são apresentados nas atividades. Principalmente, no que diz respeito à linguagem poética”.*

Assim, constatamos, tanto no Grupo A, como no Grupo B que os professores atribuem ao desempenho dos alunos, prioritariamente, a causa da dificuldade em realizar um trabalho pedagógico com o D29. Outros creditam essa dificuldade aos textos presentes no livro didático. Apenas uma parcela pequena, reconhece que essa dificuldade está relacionada a ausência de embasamento teórico-metodológico do próprio docente, gerando obstáculos à adequada abordagem dessa temática em sala de aula.

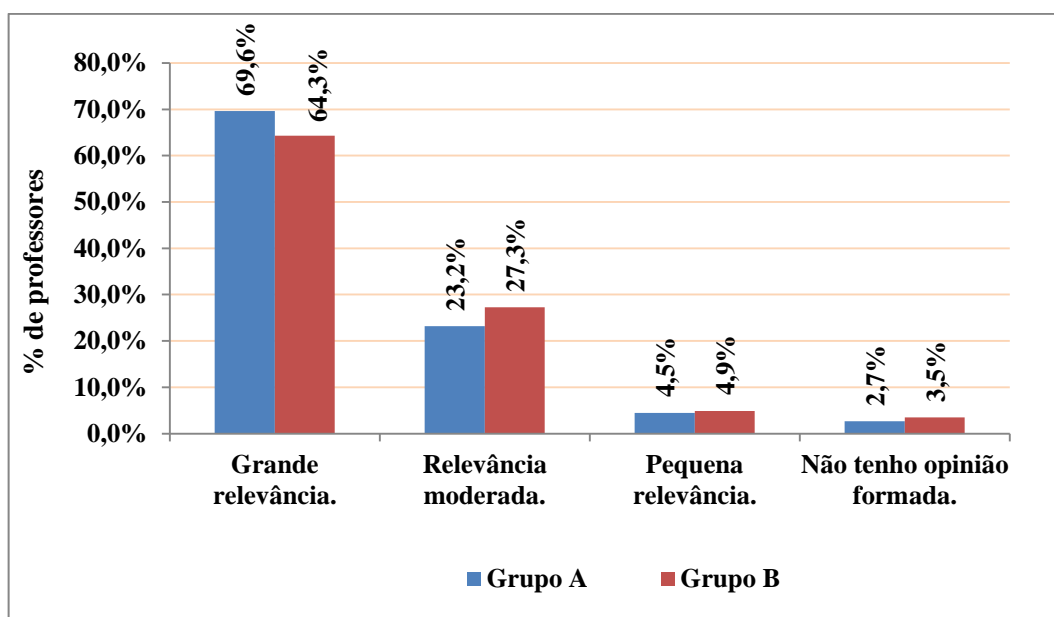
7.2.3.3 Itens de variação linguística na Prova Brasil e no SPAECE

Duas outras questões apresentadas no questionário referiam-se a dois itens do descritor de variação linguística. Um dos itens foi utilizado na Prova Brasil do 5º ano e outro no SPAECE⁵⁷, também no 5º ano. O objetivo dessas questões era submeter os itens à apreciação do professor, conhecendo, dessa forma, a graduação da relevância pedagógica, atribuída por eles, a esse tipo de item.

No item da Prova Brasil, o objetivo era identificar no texto, a partir das marcas linguísticas, que o narrador era uma criança. Ao serem perguntados se esse tipo de item era relevante para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagem no 5º ano, os professores dos dois grupos de escolas consideraram-no de grande relevância. O Grupo A foi quem mais destacou essa relevância, apresentando um maior percentual de escolha (69,6%) em relação ao Grupo B (64,3%). Apenas 5% dos professores declararam que o item é de pequena relevância, conforme se observa no Gráfico 21.

⁵⁷ Cf. os itens no questionário (anexo 1).

Gráfico 21 – RELEVÂNCIA desse tipo de item da Prova Brasil para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagens no 5º ano do EF.

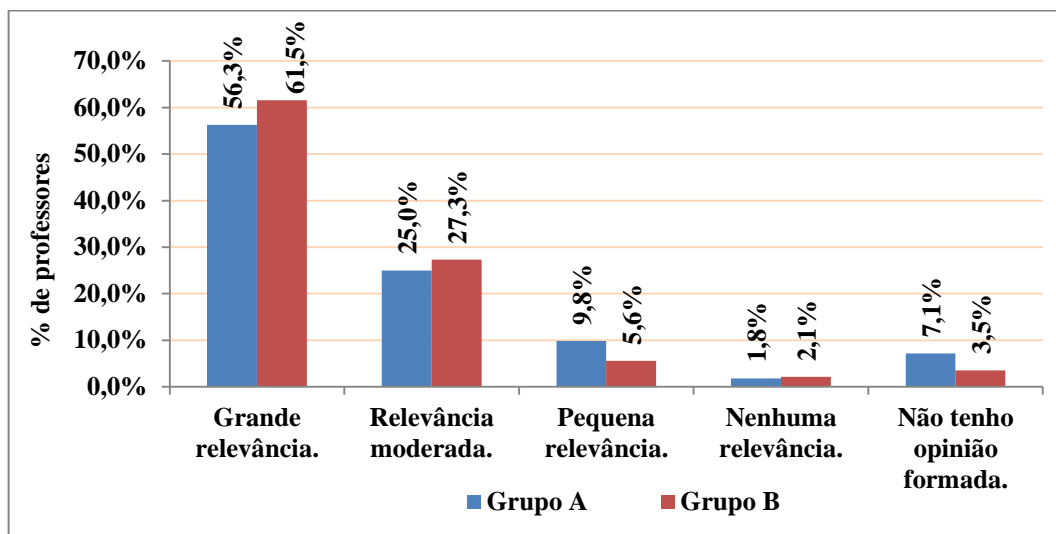


Fonte: Pesquisa direta (2013)

Quanto ao item do SPAECE, a maioria dos professores dos dois grupos de escolas também o considerou de grande relevância para o trabalho sobre os usos sociais da linguagem no 5º ano. Diferentemente do resultado quanto ao item da Prova Brasil, os professores do Grupo B julgaram o item do SPAECE como mais relevante (61,5%) para esse trabalho pedagógico do que os professores do Grupo A (56,3%). Menos de 12% dos professores do Grupo A (11,6%) declararam que consideram o item de pequena ou de nenhuma relevância, enquanto no Grupo B esse percentual foi menor. Somente 7,7% dos professores do Grupo B julgaram o item de pequena ou de nenhuma relevância para o trabalho pedagógico.

Vejamos o Gráfico 22:

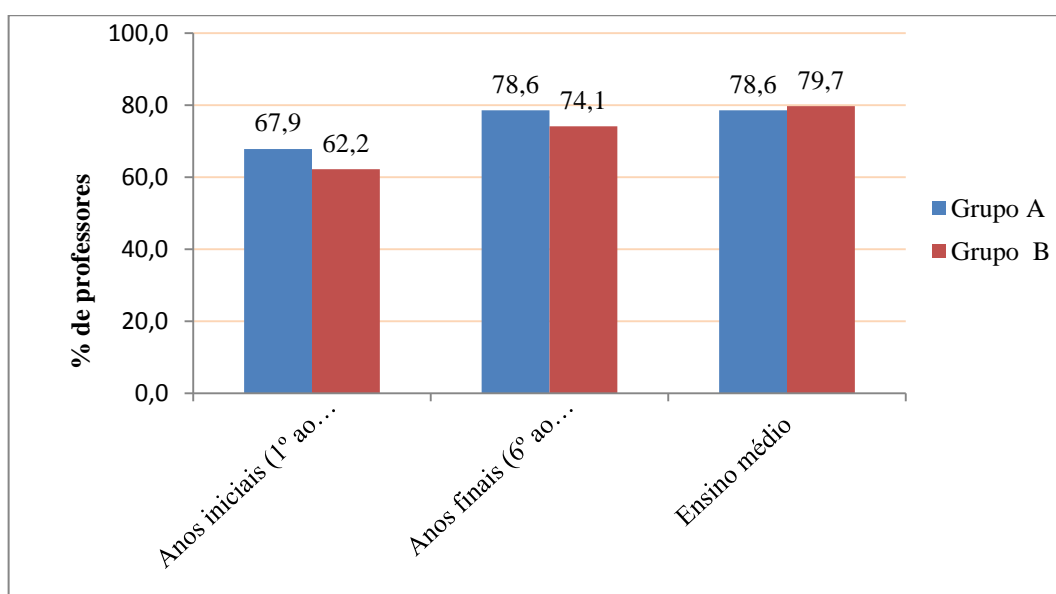
Gráfico 22 – RELEVÂNCIA do item do SPAECE para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagens no 5º ano do EF.



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Outro tem do questionário solicitava que o professor julgasse, sob sua perspectiva, a relevância de se trabalhar a habilidade descrita no descritor de variação linguística (D29), por etapa de escolarização. Nos dois grupos de escolas, a relevância do trabalho com os aspectos sociais da linguagem, na perspectiva do julgamento do professor, foi atribuída como maior nas séries finais do EF e no EM, conforme nos mostra o Gráfico 23.

Gráfico 23 – Distribuição percentual de professores que atribuíram GRANDE importância ao trabalho com os aspectos sociais da linguagem (Descritor D29), por etapa da Educação Básica e grupo de escolas.



Fonte: Pesquisa direta (2013)

Podemos melhor visualizar, detalhadamente, tal resultado na Tabela 12:

Tabela 12 – Distribuição percentual de professores por grau de importância atribuída ao trabalho com os aspectos sociais da linguagem (Descritor D29), por etapa da Educação Básica e grupo de escolas.

Grupo	Nível educacional	Grande	Moderada	Pequena	Nenhuma	Total
GA	Anos iniciais (1º ao 5º ano) do EF	67,9	28,6	2,7	,9	100,0
	Anos finais (6º ao 9º ano) do EF	78,6	17,9		3,6	100,0
	Ensino médio	78,6	15,2	,9	5,4	100,0
GB	Anos iniciais (1º ao 5º ano) do EF	62,2	30,1	6,3	1,4	100,0
	Anos finais (6º ao 9º ano) do EF	74,1	20,3	,7	4,9	100,0
	Ensino médio	79,7	11,9	1,4	7,0	100,0

Fonte: Pesquisa direta (2013)

Ao proceder a essa análise, percebemos que, em algumas questões que abordam as práticas e os saberes dos professores em relação ao trabalho com a variação linguística, há aproximação no conjunto de respostas “grau de importância” dado pelos dois grupos de professores (A e B), especialmente no ensino médio. Para os dois grupos, há maior percentual de professores que atribuem “grande importância” ao trabalho com a variação linguística nos anos finais do EF e ensino médio. Isso parece sugerir que não há um trabalho pedagógico diferenciado, por parte do Grupo B, cujos alunos obtiveram os melhores resultados no conjunto de questões relativas ao descritor de variação linguística.

Como o percentual de professores graduados em Pedagogia é mais elevado nos dois grupos, seguido dos professores graduados em Letras, também nos dois grupos, julgamos relevante averiguar se existe ou não diferença quanto ao desempenho dos alunos, nos resultados referentes ao descritor de variação linguística, dos professores graduados em Pedagogia em relação aos alunos dos professores graduados em Letras, independente de estarem no Grupo A ou Grupo B. Esse resultado acadêmico dos alunos será apresentado a seguir.

7.2.4 Desempenho acadêmico dos alunos nos itens de variação linguística no SPAECE 2012

Com o intuito de identificarmos o desempenho acadêmico dos alunos no descritor de variação, independente destes estarem no Grupo A ou no Grupo B de escolas, analisamos o desempenho dos alunos do 5º ano em cada item utilizado na avaliação, considerando o total de alunos do 5º ano que realizou a avaliação em 2012.

Para tanto, procedemos, inicialmente, a uma breve análise pedagógica e de níveis de dificuldade dos quatro itens utilizados na avaliação e, em seguida, à análise do percentual de acerto em cada item desse descritor, por faixas de proficiência e levando-se em conta a formação do professor, se em Letras ou em Pedagogia.

7.2.4.1 Os itens de variação linguística no SPAECE 2012: análise pedagógica

Para a avaliação do SPAECE 2012 no 5º ano do EF foram utilizados 04 (quatro) itens de variação linguística referentes ao D29 da matriz de referência⁵⁸. Três desses itens são do Banco Estadual de Itens do SPAECE- BEI e 01(um) é do Banco Nacional de Itens- BNI do INEP. O item do BNI é do Banco de itens utilizados no SAEB.

Para a elaboração desses itens, tanto do SPAECE quanto do SAEB, associa-se o conteúdo de variação linguística e a habilidade apresentada no descritor de variação, que é “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”.

Desse descritor podem derivar itens que avaliam a habilidade de o aluno, “identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pelas marcas linguísticas (o tipo de vocabulário, o assunto, etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações linguísticas que estão presentes na sociedade” (BRASIL, 2008, p.54).

Considerando que qualquer atividade de interação verbal envolve situações e sujeitos diferenciados, assinalados por especificidades tanto individuais quanto coletivas que se manifestam no padrão de escolha lexical e de estruturas gramaticais e/ou nas idiosincrasias linguísticas de cada falante, com um item referente a esse descritor é possível avaliar se o aluno identifica essas marcas que evidenciam o domínio social onde as mesmas acontecem.

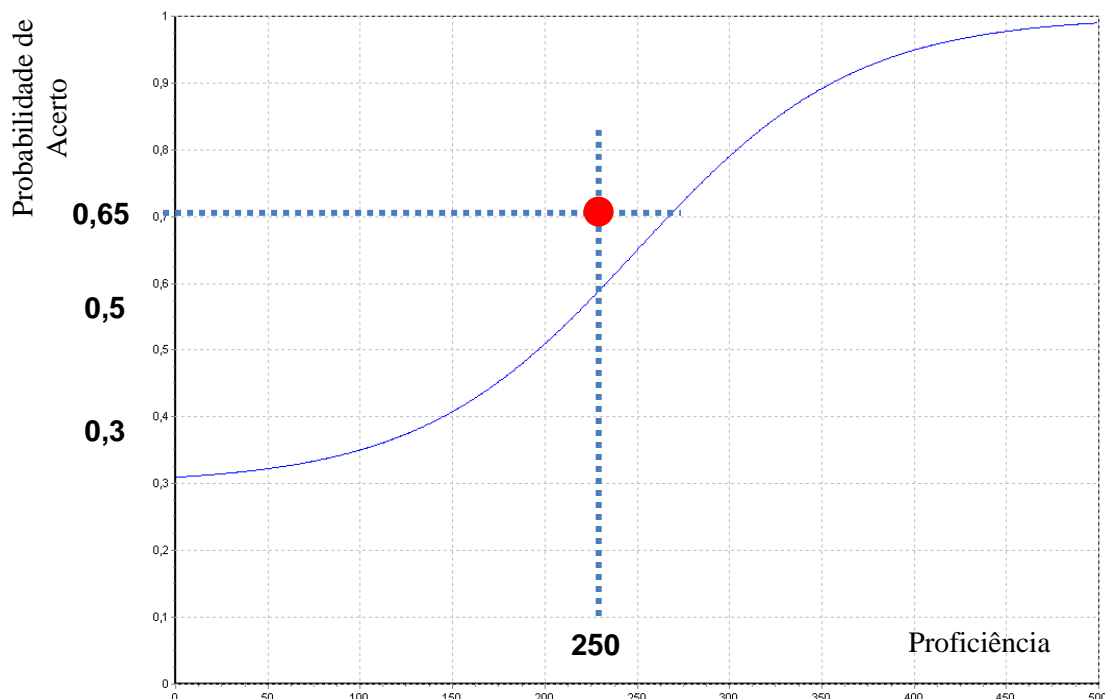
⁵⁸ Os itens são sigilosos, portanto, não é possível apresentá-los neste trabalho. Os códigos aqui utilizados são os mesmos do Banco de Itens. Os três primeiros são do Banco do SPAECE. O último é do SAEB. Para a consulta a tais itens, além da solicitação formal, foi necessária a assinatura de termo de responsabilidade e sigilo com o compromisso de não divulgá-los.

Embora avaliando a mesma habilidade, desse descritor podem derivar itens hierarquizados por níveis de dificuldades distintos. Para os quatro itens do D29 utilizados em 2012, temos diferentes níveis de dificuldades. Os dois primeiros itens apresentam níveis de dificuldades relativamente semelhantes. No primeiro item (**P050157C2**), é apresentado um pequeno texto humorístico em que há destaque para a palavra “tá”. No enunciado (ou comando de item), que consiste na pergunta para a qual se quer resposta, é solicitado ao estudante que identifique em que tipo de conversa/situação é utilizada a palavra “tá”. Já no item 2 (**P05350C2**), é apresentado um pequeno trecho em linguagem informal e é solicitado que o aluno identifique em que situação interacional essa linguagem é utilizada; se aparece em textos jornalísticos, em dicionários ou se é usada em conversa entre amigos.

Os dois últimos itens apresentam níveis mais complexos de dificuldade. O item 3 (**P050029A9**) traz um texto dissertativo-argumentativo com 11 linhas, retirado de um site educacional, em que é solicitado ao aluno identificar a quem o texto se destina, se a alunos, a professores ou se a instituições como escolas, por exemplo. Já o item 04 (**P47898**), considerado o de maior dificuldade, apresenta um poema, em variedade dialetal rural, e depois é solicitado que o aluno identifique o trecho do poema em que mostra que a ação do autor será a de narrar uma história.

Analisando tais itens, à luz da Teoria de Resposta ao Item (TRI), podemos observar no parâmetro de dificuldade (Parâmetro B) dessa teoria, que por definição é a proficiência necessária para que o percentual de acerto ao item seja de 50% mais o percentual de acerto ao acaso (parâmetro C) dividido por 2. No gráfico 23 ilustramos esta definição para um item com parâmetro B= 250 e parâmetro C= 30.

Gráfico 24 – Curva característica do item- CCI



Fonte: UFJF/CAEd

A Curva Característica do Item (CCI) acima, apresenta informações sobre os parâmetros da TRI e demonstra a relação entre a proficiência e a probabilidade do aluno acertar o item, sendo que para cada item é calculada sua respectiva curva. E como já destacado por Oliveira (2007), segundo o modelo de três parâmetros da TRI, as CCIs podem ser especificadas pelo parâmetro de dificuldade (b), que mensura a dificuldade de um determinado item; pelo parâmetro de discriminação (a), que possibilita distinguir alunos de proficiências diferentes; e pelo parâmetro do acerto casual (c), que se refere à possibilidade de um aluno acertar o item mesmo quando ele tiver um nível de proficiência abaixo do desejado.

Nas análises pedagógicas de interpretação de escalas de proficiência, em vez de utilizarmos o parâmetro B (de dificuldade) utilizamos o ponto de ancoragem, que consiste na proficiência necessária para que o percentual de acerto ao item seja de 65%, não importando o valor do parâmetro C. Naturalmente, quando o parâmetro C for igual a 30%, conforme visualizamos no gráfico acima, o mesmo será igual ao ponto de ancoragem.

No quadro abaixo apresentamos a dificuldade e o ponto de ancoragem dos itens utilizados nesse estudo:

Quadro 4 – Nível de dificuldade e ponto de ancoragem dos itens de variação linguística no SPAECE 2012

ORDEM	ITEM	PARÂMETRO B	ANCORAGEM
1º	P050157C2	153	175
2º	P05350C2	156	169
3º	P050029A9	201	199
4º	P47898	236	246

Fonte: UFJF/.CAEd

Assim, os dois primeiros itens (P050157C2 e P05350C2) apresentam o mesmo nível de dificuldade (153 e 156, respectivamente) e embora se situem em pontos distintos na escala (175 e 169), encontram-se no mesmo padrão de proficiência em Língua Portuguesa para o 5º ano (Crítico). Já o 2º item apresenta um nível de dificuldade da ordem de 201 pontos e situa-se na posição 199 da escala de proficiência (padrão intermediário). E o item 4º, que apresenta o maior grau de dificuldade (236) também está em uma posição mais elevada na escala de proficiência (padrão adequado).

A seguir, analisaremos o percentual de acerto desses itens, considerando os resultados obtidos pela população de alunos do 5º ano, no D29, por faixa de proficiência.

7.2.4.2 Análise do percentual de acerto dos itens de variação linguística por faixa de proficiência⁵⁹

Para a análise do percentual de acerto de itens por faixa de proficiência, levaram-se em conta os resultados obtidos no D29 pela população total de alunos do 5º ano da rede pública de ensino, no SPAECE 2012. A análise consistiu em verificarmos, empiricamente, o comportamento dos itens cujos parâmetros foram estimados pela TRI. Para tanto, calculamos para os alunos situados em uma determinada faixa de proficiência o percentual de acerto que estes obtiveram em determinado item. Vale destacar que se o item está bem ajustado ao modelo da TRI, quanto maior a faixa de proficiência, maior é o percentual de acerto a esse item.

⁵⁹ Para essa análise contamos com a colaboração do Estatístico Wellington Lopes, do Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora- CAEd. No momento o CAEd é o responsável pela elaboração das avaliações e aplicação do SPAECE no Ceará.

Nosso intento, por meio dessa análise, foi verificar se havia diferença significativa nos percentuais de acerto dos itens, considerando o fato de os alunos serem de turmas cujos professores eram formados em Letras ou em Pedagogia. Em seguida realizamos quatro análises sobre o percentual de acerto dos itens relativo ao descritor D29 por faixas de proficiências, levando em consideração diferentes agregados de alunos do 5º EF do SPAECE 2012⁶⁰ e a agregação segundo a formação docente: Letras ou Pedagogia.

- i. Análise 01: Todos os alunos de todas as escolas públicas
- ii. Análise 02: alunos das escolas dos Grupos A e B
- iii. Análise 03: alunos das escolas apenas do Grupo A (menores percentuais de acertos no D29 – abaixo do percentil 10)
- iv. Análise 04: alunos das escolas apenas do Grupo B (maiores percentuais de acertos no D29 – acima do percentil 90).

Vejamos os quadros abaixo (de 05 a 08) com os resultados das referidas análises:

Quadro 5 – Análise 01 - Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor de todos os alunos do 5º ano no SPAECE 2012

FAIXA	P050350C2		P0500157C2	
	PONTO ANC= 169		PONTO ANC= 175	
	LETRAS	PEAG	LETRAS	PEAG
até 125	10,4%	10,0%	9,9%	14,3%
125 a 150	30,5%	32,4%	36,1%	35,1%
150 a 175	55,2%	54,8%	53,9%	55,4%
175 a 200	72,1%	73,9%	68,7%	68,9%
200 a 225	87,0%	86,6%	77,8%	77,4%
225 a 250	93,1%	91,7%	85,6%	87,1%
250 a 275	97,9%	96,9%	93,9%	93,2%
275 a 300	99,5%	99,5%	96,2%	96,2%
300 a 325	100,0%	99,6%	98,7%	98,7%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
FAIXA	P050029A9		P47898	
	PONTO ANC= 199		PONTO ANC= 246	
	LETRAS	PEAG	LETRAS	PEAG
até 125	25,4%	24,0%	15,5%	16,5%
125 a 150	32,5%	32,8%	24,2%	24,9%
150 a 175	42,4%	41,6%	33,6%	32,5%
175 a 200	56,3%	54,9%	39,7%	40,3%
200 a 225	69,0%	70,5%	48,6%	48,2%
225 a 250	83,9%	84,2%	61,3%	59,3%
250 a 275	94,1%	93,2%	73,0%	73,7%
275 a 300	96,6%	98,1%	83,7%	83,2%
300 a 325	100,0%	99,3%	87,7%	89,3%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: UFJF/CAEd

⁶⁰ Esclarecemos que foram analisadas apenas as faixas de proficiência em torno do ponto de ancoragem (marcadas em amarelo), devido ao fato de nas outras faixas o número de aluno ser pequeno.

Considerando os dados do Quadro 05, referente à Análise 01 e que leva em conta a população total dos alunos do 5º ano que realizaram o SPAECE 2012, nos quatro itens utilizados, e observando o respectivo ponto de ancoragem na escala de proficiência (conforme Quadro 03), o percentual de acerto obtido pelos alunos não apresentou diferenças significativas, levando-se em conta a formação do professor (Letras e Pedagogia).

Quadro 6 – Análise 02- Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor considerando os alunos do 5º ano das escolas dos percentis 10 e 90 no SPAECE 2012

FAIXA	P050350C2		P050157C2	
	PONTO ANC= 169		PONTO ANC= 175	
	LETRAS	PEAG	LETRAS	PEAG
até 125	8,7%	8,3%	13,8%	17,0%
125 a 150	34,8%	32,5%	19,5%	32,0%
150 a 175	52,4%	50,2%	60,0%	51,2%
175 a 200	66,2%	72,7%	64,2%	66,5%
200 a 225	88,9%	88,0%	81,9%	78,7%
225 a 250	95,7%	91,9%	87,6%	88,7%
250 a 275	98,7%	97,5%	94,9%	95,2%
275 a 300	100,0%	99,1%	100,0%	98,5%
300 a 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
FAIXA	P050029A9		P47898	
	PONTO ANC= 199		PONTO ANC= 246	
	LETRAS	PEAG	LETRAS	PEAG
até 125	35,3%	23,6%	11,8%	19,4%
125 a 150	30,4%	26,4%	17,9%	19,9%
150 a 175	40,6%	32,1%	43,6%	30,2%
175 a 200	58,5%	52,9%	39,4%	38,6%
200 a 225	70,0%	70,5%	57,3%	45,0%
225 a 250	77,5%	84,5%	70,8%	64,7%
250 a 275	92,0%	94,1%	82,7%	76,6%
275 a 300	95,2%	98,7%	97,6%	86,9%
300 a 325	100,0%	99,0%	85,2%	94,3%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: UFJF/CAEd

No Quadro 06, que se refere à Análise 02 e diz respeito ao percentual de acerto dos alunos do **5º ano das escolas dos Grupos A e B, no SPAECE 2012**, o comportamento foi relativamente análogo. Entretanto, o item 1º (P050350C2), que se situa no ponto 169 da escala, sendo considerado, dentre os quatro, o de menor complexidade, apresentou entre 175 a 200 pontos da escala, um percentual de acerto maior por parte dos alunos dos professores de Pedagogia, 72,7%, enquanto que o percentual de acerto dos alunos dos professores formado em Letras foi de 66,2%, o que totalizou uma discreta diferença de 6,5 pontos em favor dos alunos do grupo de professores formado em Pedagogia.

No 4º item (P47898), cujo ponto na escala é 246, considerado, portanto, um item difícil o comportamento foi ao contrário. Os alunos dos professores graduados em Letras tiveram um percentual de acerto no item de 82,7%, enquanto que os alunos dos professores

graduados em Pedagogia tiveram um percentual de acerto, no mesmo item, de 76,6%. A diferença entre um grupo de alunos e outro foi de 6,1 pontos.

Quadro 7 – Análise 03: Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor considerando os alunos do 5º ano das escolas do Grupo A (percentual de acerto no D29 abaixo do percentil 10)

FAIXA	P050350C2			P0500157C2		
	LETRAS	PEDAGOGIA	OUTRA	LETRAS	PEDAGOGIA	OUTRA
	PONTO ANCORGEM=169			PONTO ANCORGEM=175		
até 125	9,5%	7,3%	7,7%	16,0%	17,3%	4,5%
125 a 150	29,8%	31,4%	24,4%	18,4%	30,5%	29,7%
150 a 175	44,4%	45,2%	45,6%	55,0%	45,4%	47,3%
175 a 200	65,0%	65,7%	65,2%	49,1%	56,9%	60,3%
200 a 225	83,3%	82,4%	70,6%	63,6%	65,6%	71,3%
225 a 250	95,5%	89,2%	81,3%	71,4%	76,9%	67,4%
250 a 275	100,0%	93,3%	92,9%	100,0%	88,2%	68,4%
275 a 300	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	80,0%	100,0%
300 a 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
FAIXA	P050029A9			P47898		
	LETRAS	PEDAGOGIA	OUTRA	LETRAS	PEDAGOGIA	OUTRA
	PONTO ANCORGEM=199			PONTO ANCORGEM=246		
até 125	35,7%	22,4%	10,0%	14,3%	13,4%	10,0%
125 a 150	27,1%	24,9%	24,7%	14,6%	17,0%	18,5%
150 a 175	36,4%	30,5%	28,7%	39,0%	27,8%	28,7%
175 a 200	43,5%	45,7%	38,3%	26,1%	35,1%	31,3%
200 a 225	60,0%	63,1%	71,6%	51,7%	34,9%	41,9%
225 a 250	71,4%	67,4%	64,5%	33,3%	43,5%	45,2%
250 a 275	66,7%	93,5%	89,5%	77,8%	48,4%	52,6%
275 a 300	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	80,0%	100,0%
300 a 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: UFJF/CAEd

De acordo com os dados do Quadro 07, referente à análise 03, que diz respeito ao percentual de acerto/faixa e formação do professor das escolas do Grupo A (situadas no percentil 10), de menor percentual de acerto, no 4º item (P47898), cujo ponto de ancoragem é 246 da escala, houve diferença no percentual de acerto, em favor do grupo de alunos dos professores formados em Letras. Na faixa de 200 a 225, o percentual de acerto foi de 51,7% dos alunos dos professores graduados em Letras e 34,9% dos graduados em Pedagogia, apresentando uma diferença de 16,8 a favor daquele grupo. Nas faixas subsequentes também houve um maior percentual de acerto por parte dos alunos dos professores graduados em Letras. No intervalo de 225 a 250, a diferença de pontos foi de 10,2 pontos e no intervalo de 250 a 275, essa diferença no percentual de acerto passou para **29,4** pontos,

Quadro 8 – Análise 04 – Análise do percentual de acerto por item/faixa e formação do professor considerando os alunos do 5º ano apenas das escolas do Grupo B (percentual de acerto no D29 acima do percentil 90)

FAIXA	P050350C2		P0500157C2	
	PONTO ANCORAGEM=169		PONTO ANCORAGEM=175	
	LETRAS	PEDAGOGIA	LETRAS	PEDAGOGIA
	PONTO ANCORAGEM=169		PONTO ANCORAGEM=175	
até 125	0,0%	15,4%	0,0%	14,3%
125 a 150	58,3%	39,4%	33,3%	41,4%
150 a 175	76,2%	67,2%	72,0%	71,9%
175 a 200	68,0%	82,5%	81,6%	83,8%
200 a 225	91,0%	92,2%	90,3%	89,6%
225 a 250	95,8%	92,8%	92,1%	91,9%
250 a 275	98,5%	97,9%	94,0%	96,1%
275 a 300	100,0%	99,0%	100,0%	99,5%
300 a 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FAIXA	P050029A9		P47898	
	PONTO ANCORAGEM=199		PONTO ANCORAGEM=246	
	LETRAS	PEDAGOGIA	LETRAS	PEDAGOGIA
até 125	33,3%	40,0%	0,0%	100,0%
125 a 150	50,0%	38,5%	37,5%	42,3%
150 a 175	54,2%	41,3%	58,3%	43,5%
175 a 200	72,9%	68,0%	52,1%	46,0%
200 a 225	75,0%	75,8%	60,0%	52,2%
225 a 250	79,4%	87,5%	82,4%	68,5%
250 a 275	95,5%	94,1%	83,3%	79,8%
275 a 300	95,2%	98,6%	97,6%	87,2%
300 a 325	100,0%	99,0%	91,7%	94,3%
ACIMA 325	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: UFJF/CAEd

Já no Quadro 08, referente à análise 04, os resultados dos alunos das escolas do Grupo B (que se situam no percentil 90) comportaram-se de forma diferente. No 3º item (P050029A2), houve um percentual de acerto maior nos intervalos 150-175 e 175-200 por parte dos alunos dos professores graduados em Letras. O mesmo ocorre no 4º item. Isso sugere que à medida que aumenta a dificuldade do item, encontramos um maior percentual de alunos que acertam o item, por faixa de desempenho, associado aos professores com formação em Letras. Nessas escolas, referentes ao Grupo B, de maior percentual de acerto, o resultado parece suscitar que especificidades da formação do professor em Letras contribui para o desempenho dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa, principalmente se o item for difícil (ponto de ancoragem acima de 199).

A partir dessas análises, observamos que:

I. De acordo com a **análise 01**, que tomou por base todo o agregado geral dos alunos do 5º ano da rede pública de ensino que realizou o SPAECE 2012, não observamos diferenças significativas no desempenho dos alunos no D29, independente do nível de complexidade do item, considerando a formação do professor, Letras ou Pedagogia.

II. Na **análise 02**, em que consideramos a amostra de escolas do Grupo A (percentual de acerto no D29 abaixo do percentil 10) e do Grupo B (acima do percentil 90), observamos um melhor

desempenho dos alunos dos professores com formação em Letras no item mais difícil: P47898. Para os demais, com nível de dificuldade de fácil a mediano, não foi observada diferença significativa no desempenho de estudantes orientados por professores formados em Letras ou em Pedagogia.

III. Na **análise 03**, referente às escolas do Grupo A (cujo percentual de acerto ficou abaixo do percentil 10), a formação do professor, independente de ser em Letras ou em Pedagogia, não faz grande diferença no desempenho dos alunos.

IV. Já na **análise 04**, referente às escolas do Grupo B (percentual de acerto no D29 acima do percentil 90), a formação do professor em Letras indica uma diferença no desempenho dos alunos, para os dois itens com ponto de ancoragem acima de 199.

A partir das 04 (quatro) análises, os dados nos permitem concluir que, considerando o agregado geral de alunos do 5º ano que realizou a avaliação em 2012, o desempenho dos alunos teve um comportamento relativamente similar no D29, independente da dificuldade do item e da formação do professor, se em Letras ou se em Pedagogia. Entretanto, nas escolas do Grupo B (percentil acima de 90), nos itens com alto ponto de ancoragem (acima de 199), os alunos dos professores com formação em Letras apresentaram um melhor desempenho do que os alunos dos professores com formação em Pedagogia.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos junto às escolas de Fortaleza e que se referem à etapa qualitativa da pesquisa.

7.3 Segunda fase: entrevista com os professores da rede municipal de Fortaleza

Nesta segunda fase, com o propósito de aprofundar as questões voltadas para os **saberes, atitudes e práticas pedagógicas dos professores** diante do fenômeno da variação linguística, foram visitadas as nove escolas de Fortaleza que fazem parte da amostra geral do Estado e em cada escola foi entrevistado um dos professores que atuou como professor de LP no 5º ano, em 2013.

A ida às escolas foi um dos momentos mais fecundos da pesquisa. Adentrar o *campo, por o pé onde a realidade acontece* nos possibilita tirar a *venda dos olhos* e ver *sem maquiagem*, como se dá a educação das crianças; visualizar o fazer cotidiano da gestão em

suas múltiplas dimensões e quais as condições de trabalho do professor. Ainda que o tempo em que se tenha permanecido na escola não tenha sido longo, existem percepções de nossa parte que julgamos relevantes para uma melhor compreensão acerca das peculiaridades das escolas pesquisadas.

Todas as escolas situam-se em bairros periféricos de Fortaleza. Das 05 (cinco) escolas do Grupo A, 01 (uma) fica na Regional I, 02 (duas) na Regional IV e 02 (duas) na Regional V. Das 04 (quatro) escolas do Grupo B, 03 (três) ficam na Regional IV e 01 (uma) na Regional V. A valoração feita pela escola da comunidade sociolinguística em que a escola está inserida é relativamente negativa. Segundo os professores, a linguagem utilizada pelos pais, eivada de palavrões, reflete a baixa escolaridade e evidencia as marcas da violência vivenciada cotidianamente na comunidade.

Os relatos dos professores revelam que as estratégias de ensino, nesse sentido, às vezes, são ineficazes em razão desse *background sociolinguístico* dos alunos e de suas famílias. Nesse contexto, frente à complexidade que envolve as relações com os alunos e com as famílias e considerando que, nessas comunidades, a escola, por albergar e acolher as realidades individualizadas, torna-se equipamento social de singular relevância, aumenta a responsabilidade da gestão escolar e dos professores em promover uma educação linguística socialmente significativa.

O contato direto com a escola, nessa perspectiva, assume um acentuado envolvimento de nossa parte, o que contribui para o compromisso com uma reflexão cuidadosa e ética quando da análise dos dados, afinal, para compreender melhor o *locus* escolar é preciso ter clareza de que na construção real desse espaço, muitas variáveis se entrecruzam.

Assim, ainda que esta pesquisa não se caracterize como etnográfica, adentrar a escola, falar com os gestores, ver práticas pedagógicas em curso, ações que se desenrolam cheias de significados explícitos ou submersos, revelaram-nos muito sobre o cotidiano e sobre o fazer pedagógico vivenciado no contexto escolar, ratificando o que assevera André (2013),

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. (2013, p.41)

O PISA⁶¹ também ressalta a relevância da teia de relações e interações no ambiente escolar e, sobretudo, na sala de aula, como elemento que contribui para o sucesso do estudante. Nos resultados referentes a avaliação de 2009, há um forte destaque para isso:

a qualidade de um sistema educacional não consegue superar a qualidade dos professores e dos diretores que o compõem, uma vez que, em última análise, a aprendizagem do estudante é o produto daquilo que acontece na sala de aula. (2011b, p. 4).

Nesse sentido, um olhar ético e zeloso do pesquisador que adentra o cotidiano de cada escola, pode captar nuances importantes da prática pedagógica e da rede de relações estabelecidas que podem explicar alguns resultados escolares. Algumas dessas práticas, repetidas irreflexivamente, tornam-se nocivas aos processos pedagógicos; outras, desenvolvidas mediante sério planejamento, contribuem para o redesenho de um novo agir pedagógico e educacional.

Em razão disso, dada a relevância que passou a assumir no decorrer da coleta de dados, dedicamos a seção “Contexto Escolar” a essa percepção da realidade escolar quando de nossa visita às escolas que faziam parte da pesquisa.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas foram categorizados em 04 (quatro) seções: 1) contexto escolar; 2) informações básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano; 3) prática escolar e 4) linguagem.

7.3.1 Contexto Escolar

De acordo com os estudos do PISA 2009 (OCDE, 2011b), a organização e administração das escolas tendem a influenciar indiretamente a aprendizagem nas salas de aula. Entretanto, alguns aspectos referentes ao ambiente de aprendizagem mantêm estreita relação com o desempenho estudantil, influenciando esse desempenho de forma mais direta:

relações entre professores e alunos, ambiente disciplinar, fatores relacionados aos estudantes e aos professores que modificam o ambiente da escola, estimulação dos estudantes pelos professores, liderança dos diretores e suas percepções sobre a pressão dos pais pela melhoria de padrões e de realizações acadêmicas.(OCDE, 2011b, p.57)

⁶¹ *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo as análises do PISA (*op.cit.*), nos países membros da OCDE, 3% da variação no desempenho estudantil podem ser atribuídos apenas às diferenças no ambiente de aprendizagem, enquanto 9% podem ser atribuído ao resultado conjunto do *background* socioeconômico e desses ambientes, que aparecem como fatores conjuntos estreitamente associados ao desempenho do estudante.

Os resultados evidenciam que os alunos com maior *background* socioeconômico são mais disciplinados, apresentam uma visão positiva acerca dos valores escolares e suas famílias pressionam mais a escola, uma vez que os pais demonstram maior expectativa quanto à disciplina de sala de aula e ao compromisso dos professores. Já as escolas cujos estudantes advêm de um contexto socioeconômico menos favorecido, a escola não sofre pressão dos pais quanto à disciplina de sala de aula e à qualidade do trabalho e compromisso do professor.

Esse indicador, portanto, de acordo com o relatório passa a assumir expressiva importância para os formuladores de políticas públicas que são alertados sobre a estreita relação entre *background* socioeconômico e ambiente de aprendizagem.

Vale destacar, porém, que em alguns países e economias como Israel, Japão e Itália (2011b, p.57), mesmo após os ajustes considerando o *background* socioeconômico, o ambiente de aprendizagem, isoladamente, demonstrou que impacta muito no desempenho dos alunos. As escolas “com melhor ambiente disciplinar, comportamento mais positivo entre os professores e melhores relações entre professores e alunos tendem a obter escores mais altos em leitura” (*idem*).

O SPAECE, por meio da aplicação de questionários socioeconômicos aos alunos, professores e gestores, também avalia o impacto do contexto escolar no desempenho do estudante, buscando analisar quais fatores exercem influência sobre os resultados da avaliação. Nesse sentido, as dimensões contextuais, conceitualmente destacadas como relevantes para os resultados da avaliação são categorizadas em: fatores extra-escolares e intra-escolares (CEARÁ, 2014). Dentre os fatores extraescolares relacionados ao estudante, são abordadas, as características sociodemográficas, como por exemplo, sexo, cor ou raça e nível socioeconômico. E, em relação aos fatores intra-escolares são apresentados os recursos pedagógicos empregados, a gestão escolar e o clima escolar.

No que diz respeito aos fatores intra-escolares, o sistema apresenta o índice de clima escolar que, assenta-se no princípio de que uma escola para ser eficaz deve assegurar o processo de aprendizagem, que passa por uma cultura de boas práticas e de respeito e reconhecimento das normas que regem a vida escolar. Para tanto,

É necessário criar condições disciplinares para o ensino sistemático; condições motivacionais para alunos, docentes e gestor se envolverem de modo criativo e interessado em suas atividades; condições para o desenvolvimento de um senso de compromisso e responsabilidade com as finalidades acadêmicas, em seu devido lugar de prioridade na escola; condições de monitoramento para sustentar rotinas, boas práticas e manter níveis de cobrança e exigência acadêmicas em alto patamar, visando sempre ao melhor desempenho. Esses, dentre diversos outros aspectos, são elementos importantes para estabelecer, em uma instituição, um clima escolar favorável. (*op.cit.* 2014, p.40).

Os dados demonstraram que as escolas com melhores condições de clima escolar, independente dos indicadores socioeconômicos, apresentaram os melhores resultados de desempenho acadêmico dos alunos.

Assim, imbuídas dessas impressões advindas dos estudos do PISA e dos resultados dos questionários contextuais do SPAECE, chegamos às escolas com ‘olhos *despretensiosos*’ para partilhar um pouco desse cotidiano multifacetado.

O adentrar o universo escolar foi, portanto, um momento que nos oportunizou importantes reflexões. Conhecer mais de perto o contexto escolar e o contexto da comunidade sociolinguística onde a escola está inserida nos permitiu ter uma melhor dimensão dos desafios pedagógicos postos aos docentes e aos próprios alunos no que diz respeito ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas. As escolas caracterizam-se por relativa homogeneidade em termos de contextos socioeconômicos, bem como em termos de perfis de alunos e de suas famílias. As comunidades onde estão situadas são muito carentes. Não raro, o entorno social é assinalado pela violência física e emocional, segundo relato de diretores e de professores. Alguns destes professores, tomados de emoção, detalharam situações de violência envolvendo seus alunos e externaram como muitas crianças materializam linguisticamente o que vivenciam em casa e no bairro. O léxico que os alunos usam na escola, predominante, segundo eles, é do campo semântico da violência.

Não obstante essas semelhanças na caracterização e considerando que a principal função social da escola é assegurar a qualidade no ensino e na aprendizagem, cada escola tem uma realidade diferente, com um conjunto de desafios peculiares a serem superados. Para algumas escolas, segundo os diretores, o desafio é trabalhar os valores nas crianças, pois estas só conhecem a violência. Para outras, a escola tem que dar conta de todo o suporte emocional que as crianças necessitam, pois elas vêm de casa, com as marcas dos maus-tratos físicos e emocionais. No caso de outras escolas, o desafio é minimizar o abandono escolar e assegurar a permanência e o sucesso escolar das crianças.

Embora o quadro, no geral, tenha se apresentado, em certa medida, como desalentador, foi possível perceber a *digital* do grupo gestor e dos professores em muitas

questões. Em uma das escolas, que faz parte do grupo A (EGA03), e que se situa numa das comunidades mais pobres de Fortaleza, encontramos um grupo de professores muito envolvido com o trabalho que a escola desenvolve. Como chegamos à escola sem nenhum alarde, acompanhamos a culminância do projeto do mês. Havia uma sinergia no grupo de professores. Um clima escolar de muita cordialidade. Ao indagarmos sobre isso ao professor entrevistado, ele destacou que há uma união muito forte entre os professores e que isso passou a acontecer graças ao trabalho agregador e mobilizador da Coordenadora Pedagógica.

Pudemos observar, nessa escola, que todas as salas de aula tinham o nome de um valor: gratidão, humildade, respeito, paz, amor, fé, solidariedade, amizade. Ao indagarmos sobre o porquê dessa prática ao professor entrevistado, o mesmo relatou que essa era a estratégia que vinha sendo utilizada para educar as crianças quanto aos valores humanos, pois a comunidade era a junção de três bairros muito violentos.

Em outra escola, do grupo A (EGA4), o clima escolar era muito frio. Os professores pareciam não se comunicar entre si e a comunicação com o núcleo gestor também nos pareceu muito fragilizada. A própria professora entrevistada era lacônica ao responder as perguntas. Por mais que tentássemos *quebrar o gelo* e envolvê-la em nossa interlocução, não conseguimos. Havia em seu rosto um profundo ar de infelicidade. Em certo momento, confessou-nos que o clima entre professores era muito ruim. A comunidade na qual essa escola está situada também é muito pobre e as condições de higiene das crianças demonstraram a ausência de cuidados familiares.

Entretanto, em uma escola do Grupo B (EGB02), também situada em uma comunidade carente, o clima escolar nos impressionou positivamente. As crianças são recepcionadas pela diretora ao chegarem à escola e só vão embora, ainda que seja um adolescente, acompanhada dos pais ou responsáveis. A diretora demonstrava muito envolvimento com a escola e manifestou clareza e compreensão da relevância de se conjugar esforços do núcleo gestor e dos professores para fortalecer as dimensões pedagógicas, clima escolar e gestão escolar, sempre tendo a dimensão pedagógica, cujo foco é assegurar a aprendizagem da criança, como o eixo estruturante do trabalho escolar.

Em outra escola do Grupo B (EGB04), a alta expectativa da diretora e da professora entrevistada quanto ao aprendizado dos alunos nos sensibilizou. Além disso, na escola, há um trabalho sistemático com valores humanos. Nas paredes do pátio interno há pinturas (letras e desenhos) com vários valores: respeito, harmonia, solidariedade, paz, amor.

Assim, nessa visita às escolas, ainda que não houvesse de nossa parte a intensão de coletar outros artefatos para a pesquisa, isso aconteceu, de forma espontânea. Acabou nos

levando a conhecer algumas boas práticas escolares que buscam assegurar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, além de buscar fortalecer vínculos mais saudáveis entre os membros da comunidade escolar, a partir da utilização de estratégias voltadas para um clima acolhedor e para um ambiente de paz. As representações afixadas nas paredes das escolas, por meio de cartazes, poemas, pinturas evocando o respeito, o valor do outro, o poder da amizade e a importância da solidariedade materializam a intenção de se ter um ambiente escolar pacificado.

Concluimos, dessa forma, que nesse *locus* criado para o ensino e aprendizagem é possível *se desenhar*, não obstante a conturbação do contexto externo, novas matrizes sociais tendo como base o respeito ao princípio da alteridade. Nesse sentido, o respeito linguístico, necessário à relação com o outro e imprescindível ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas, pode ser bem trabalhado junto aos alunos e comunidade escolar com vistas a alterar cenários de hostilidades linguísticas.

Na próxima seção apresentaremos informações básicas coletadas com vistas à elaboração do perfil do professor que atua no 5º ano.

7.3.2 Informações básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano

Um dos primeiros tópicos da entrevista buscava coletar informações básicas sobre os professores, com vistas a elaborar o perfil desse profissional, no geral multidisciplinar ou generalista, que atua como professor de LP, no 5º ano, na rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Tais informações podem contribuir para a reflexão acerca de algumas questões importantes, sobretudo, para os gestores públicos, tais como a importância da qualidade da formação inicial e da formação continuada do professor para a qualidade das aulas de LP e, em específico, pode contribuir para um melhor desempenho acadêmico dos alunos em questões que envolvem variação linguística.

Ademais, vale enfatizar, a caracterização desse profissional é de incontestável relevância para que se compreenda melhor os aspectos que condicionam seu fazer pedagógico e a aprendizagem de seus alunos.

No quadro a seguir podemos visualizar algumas das características desse professor.

Quadro 9 – Características dos professores responsáveis pelo ensino de LP no 5º ano na rede municipal de ensino de Fortaleza

Grupo de Escolas	Professor	Sexo	Formação inicial		Pós-graduação	Tempo de magistério (em anos)	
			Curso	Instituição de ensino		Total	Na escola no 5º ano do EF
A	PROFEGA01	Masc	Pedagogia (Lic.Curta)	Privada	Administração Escolar	3	3
	PROFEGA02	Fem	Pedagogia (Lic.Curta)	Pública	Linguagens	18	14
	PROFEGA03	Masc	Pedagogia (Lic.Curta)	Privada	Gestão Escolar	4	4
	PROFEGA04	Fem	Pedagogia (Lic.Curta)	Pública	-	6	2
	PROFEGA05	Fem	Pedagogia (Lic.Curta)	Privada	Língua Portuguesa e Literatura	15	9
B	PROFEGB01	Fem	Letras (Lic.Plena)	Pública	Docência	32	17
	PROFEGB02	Fem	Pedagogia (Lic.Plena)	Pública	Planejamento Educacional/ Gestão Escolar/ Coordenação Pedagógica	23	13
	PROFEGB03	Fem	Letras (Lic.Plena)	Pública	-	30	7
	PROFEGB04	Fem	Letras (Lic.Plena)	Pública	Psicopedagogia (Mestranda em Ciências da Educação)	17	13

Fonte: pesquisa direta (2013).

Os resultados nos mostram que dos nove professores pesquisados, 07 (sete) são do sexo feminino (77,8%) e 02 (dois) do sexo masculino (22,2%), corroborando os resultados de estudo exploratório realizado pelo INEP⁶², com base nos dados do Censo Escolar, que mostra que nessa etapa da escolarização há uma predominância do sexo feminino.

No que diz respeito à formação inicial desses profissionais, os dados coletados permitem caracterizar a escolaridade desses profissionais. Dos 09 (nove) professores pesquisados, 06 (cinco) têm graduação inicial em Pedagogia e 03 (três) em Letras. Se desagregarmos, considerando os Grupos A e B da amostra, do **Grupo A** (menor percentual de acerto no D29), **todos** os professores são graduados em Pedagogia. Dos professores do

⁶² O estudo pode ser localizado no link <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 13/11/14.

Grupo B (maior percentual de acerto no D29), 03 (três) têm graduação em Letras e 01 (um) em Pedagogia. Em termos do tipo de licenciatura, no **Grupo A**, todos os professores têm licenciatura curta (Pedagogia) e, no grupo B, todos os professores têm licenciatura plena (01 em Pedagogia e 03 em Letras).

Se considerarmos a instituição de ensino na qual os professores realizaram a graduação, a maioria é egressa de instituições públicas (06 professores) e 03 (três) são de instituições privadas. Se desagregarmos por grupo da amostra, no **Grupo A**, há a predominância na formação em instituições privadas, 04 (quatro) dos 05 (cinco) professores que compõem a amostra desse Grupo. Já no Grupo B, todos os docentes são egressos de instituições públicas.

No tocante ao tempo de docência, no Grupo A, os professores têm, respectivamente, 03, 04, 06, 15 e 18 anos de serviço. Já no grupo B, os quatro professores têm cerca de 20 anos de serviço (17, 23, 30 e 32 anos, respectivamente). Isso nos possibilita perceber que, no geral, os professores já têm uma larga experiência de sala de aula.

Em se tratando do tempo em que estão na unidade escolar, observamos que 04 (quatro) do total de professores têm de 03 a 07 anos de docência na unidade de ensino enquanto que 05 (cinco) desses profissionais, já têm uma vivência significativa em tempo de serviço na escola, que vai de 09 a 23 anos de atuação na mesma escola, conforme pode ser visualizado no Quadro 8, acima.

No quesito aperfeiçoamento, 07 (sete) professores têm Especialização e apenas 02 (dois) não têm (um de cada grupo). No grupo A, 02 (dois) professores têm Especialização na área de Linguagens. Todos os demais, nos dois grupos, têm Especialização em outras áreas educacionais. Uma das professoras do Grupo B (PROFEGB02) tem 03 (três) especializações distintas e uma outra (PROFEGB04), também do mesmo grupo, além da Especialização em Psicopedagogia está cursando Mestrado em Ciências da Educação, em uma universidade fora do país e justificou a escolha à dificuldade de acesso à Pós-graduação *strictu sensu* nas universidades públicas do Estado.

Em síntese, podemos dizer que a maioria destes professores (Grupo A e B):

- É do sexo feminino;
- É egresso de universidades públicas
- Concluiu a graduação em Pedagogia (todos Grupo A)
- Concluiu a graduação em Letras (exceto 01 -Grupo B)

- Têm em média 15 anos de magistério
- Em média, está na mesma escola a, aproximadamente, 10 anos.
- Possui Especialização em áreas educacionais.

A terceira seção, a seguir, trata dos elementos relacionados às práticas que ocorrem na escola e que podem impactar no processo de aprendizagem dos alunos.

7.3.3 Prática escolar

O ato pedagógico não está circunscrito à ação restrita de sala de aula. A escola com sua diversidade de práticas e os agentes envolvidos no processo formativo são parte essencial do contexto educativo que potencializa o aprendizado do aluno. É indiscutível a necessidade de focar a questão pedagógica, afinal, é a razão de ser principal da escola, mas a prática pedagógica, com ou sem qualidade, sustenta-se em pilotes, algumas vezes, externos à sala de aula.

City et al.(2014), categoricamente, defendem que, para melhorar a aprendizagem dos alunos, é necessário focar o núcleo pedagógico: a) aumentar o nível de conhecimento e habilidade que o professor traz para o processo pedagógico; b) elevar o nível e a complexidade do conteúdo que os alunos devem aprender; c) mudar o papel do aluno no processo pedagógico. E mais: se o ensino não estiver dando a devida atenção a um desses fatores, poderá apenas afetar a aprendizagem e desempenho do aluno sem promover o sucesso escolar esperado. Torna-se enfática em seu posicionamento ao dizer que quando “os educadores pensam em mudar o ensino, eles geralmente focam não o núcleo pedagógico, mas as várias estruturas e processos em torno do núcleo” (2014, p.43), e que a capacitação profissional “funciona influenciando o que os professores fazem, não interferindo no que eles acham que devem fazer ou o que os desenvolvedores profissionais acreditam que os professores devem fazer”. (p.14).

Sem nenhuma pretensão de contestar o ponto de vista da autora citada, afinal o foco no núcleo pedagógico é imprescindível para a eficácia do aprendizado do aluno, entretanto, outros estudos, como os realizados a partir dos resultados do PISA 2009, mostram que outras variáveis que perpassam o ambiente de aprendizagem são muito importantes para o desempenho acadêmico do aluno (cf. OCDE, 2010). Uma delas é a gestão escolar. A própria autora citada reconhece que a qualidade e a efetividade do ensino, embora não sejam determinadas pelas práticas de liderança da gestão escolar, são influenciadas pelo modo

como essas práticas “ interferem no conhecimento e na habilidade dos professores, no nível de trabalho nas salas de aula e no nível de aprendizagem ativa dos alunos”(idem, p. 44).

Nessa perspectiva, intentamos analisar aspectos importantes que compõem o mosaico das práticas escolares que podem contribuir para se ter um ambiente de aprendizagem que melhor propicie o desenvolvimento do desempenho acadêmico dos alunos e, por conseguinte, possa possibilitar o florescimento de práticas linguisticamente respeitadas, pautadas por uma pedagogia culturalmente sensível, nos moldes de Bortoni-Ricardo e Sousa (2008) em que há um esforço empreendido não só pelo professor, mas por toda a escola com fins de estabelecer-se uma confiança mútua no processo de ensino e aprendizagem que corroborem com o desenvolvimento das habilidades sociolinguísticas dos alunos, independente do seu *background* socioeconômico, possibilitando, sobretudo, um espaço educativo em que os alunos “mais excluídos socialmente sentem-se acolhidos e participam ativamente, ainda que de forma tímida, da construção do seu conhecimento, o que lhes permite ser coautores de suas aprendizagens” (*op.cit*, 2008, p 42-43).

Nesse sentido, as categorias abaixo descritas se nos parecem importantes para a cooperação de uma prática pedagógica de qualidade por parte do professor que tem a incumbência de desenvolver o trabalho com a linguagem: o professor responsável pelas aulas de LP.

- a) relação com o núcleo gestor;
- b) participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos;
- c) planejamento escolar;
- d) opinião sobre o livro didático de LP, metodologia de escolha e variação linguística;
- e) maiores dificuldades enfrentadas nas aulas de LP no 5º ano e
- f) opinião do professor sobre quais seriam os principais objetivos do ensino de LP no 5ª ano.

Abaixo apresentaremos e discorreremos sobre cada uma dessas categorias.

7.3.3.1 *Relação com o núcleo gestor*

O sucesso das práticas pedagógicas, dentre outra variáveis, não ocorre isoladamente. Fatores intervenientes, sobretudo internos à escola, podem contribuir para o seu sucesso ou podem dificultá-lo. Dentre essas variáveis, a relação estabelecida entre o corpo docente e o núcleo gestor é uma que requer atenção, afinal, as diretrizes gerais da proposta de

ensino e a sua execução em sala de aula requerem um alinhamento de direcionamento, de sentidos e de perspectivas por parte desses dois agentes envolvidos com a aprendizagem dos alunos: professores e núcleo gestor escolar.

Nesse sentido, ao coletarmos as informações sobre esse ponto, intentamos trazer as percepções dos professores nas escolas pesquisadas acerca dessa relação professor x gestor escolar com o intuito de visualizarmos como vem sendo construída essa relação na escola e em que medida pode contribuir para o sucesso escolar do aluno.

Assim, no que diz respeito à análise das entrevistas dos professores que compõem o Grupo A, 03 (três) professores afirmaram que a relação com o núcleo gestor era boa, de cordialidade. Por mais que tenhamos procurado instigá-los sobre maiores detalhes sobre essa relação, eles não deram maiores explicações, limitando-se a responder dessa forma. Já uma quarta professora, no entanto, teceu críticas a essa relação, alegando que nem sempre há conjunção de interesses entre os professores e que não conta com um maior suporte por parte da direção escolar, creditando isso à recente mudança de gestão escolar. Vejamos o excerto⁶³:

“Eu acho que essa mudança que houve... até da administração pública que houve muito... (...) teve muita divergência de opiniões e daí por conta dessas opiniões diversas, houve certos conflitos... (...). Assim o grupo... quando se fala, vamos fazer juntos... Vamos fazer juntos, não e não. O outro não concorda, mas é um grupo, né? Desde quando iniciei aqui, a gente teve isso. Ter paciência, tá? Tentando fazer juntos pra fazer acontecer. Mesmo, né? Tem momentos que não dá pra ser juntos porque a escola tem três modalidades de ensino, então, assim, fica difícil porque e educação infantil, de 2º até o 5º e do 6º até o 9º ano, conseguir fazer a mesma coisa? Até porque os colegas não são os mesmos, trabalham em momentos diferentes...Aí a direção aí não dá esse suporte total, como assim se pretende, pra melhora da escola...” (PROFEGA02).

Outra professora, entretanto, teceu elogios ao núcleo gestor alegando que a relação entre professores está melhor depois da nova gestão.

“É um clima muito bom, existe a união embora isso também não existia antes com essa gestão. Com essa gestão agora veio a mudarmudou muita coisa na escola até assim, o grupo, né? Ficou um grupo menor, foram mudadas algumas pessoas. E o relacionamento do professor com a gente tá bem melhor, a união... nós estamos mais engajados e voltados para o mesmo objetivo. (...)Só tenho a dizer assim, só tenho a dizer assim que a relação é ótima, né? Eles são muito abertos, graças a Deus, e assim foi um grupo gestor que veio para melhorar realmente a educação aqui nessa escola”. (PROFEGA05).

Vale salientar que os professores que teceram comentários mais positivos, porém mais lacônicos sobre a gestão, qualificando-a de cordial, estão na escola há menos de 5 anos.

⁶³ Todas as transcrições foram feitas respeitando a fala dos professores. Vale destacar que durante a entrevista procuramos deixar os professores muito à vontade, o que assegurou uma interação bastante espontânea, com muitas variações ao longo do contínuo de monitoração estilística.

As outras duas professoras que opinaram de forma mais contundente, têm acima de 10 anos na mesma unidade de ensino, o que nos sugere estabelecimento de um sentimento de pertença maior com a instituição escolar, permitindo-lhe argumentar, de forma engajada, a respeito da gestão atual e, ao mesmo tempo, tecer comparações com as gestões anteriores.

No caso do Grupo B, duas professoras, nos moldes do Grupo A, elogiaram a relação com o núcleo gestor, alegando que há uma relação de cordialidade e respeito para com os professores. Uma delas, como representante dos professores no Conselho Escolar, disse ter, entretanto, enfrentado problemas junto a seus pares por ter se colocado aberta à nova gestão. Segundo ela, passou a ser rechaçada pelo grupo.

Vejamos o excerto:

“Essa mudança na direção trouxe alguns problemas, tudo muito mal esclarecido; inclusive assim, eu tive problemas porque com a mudança da gestão, eu já era do conselho escolar; mas era representante do conselho escolar que não funcionava muito, era muito dentro só o presidente, o diretor, o vice-diretor. Eu era representante dos professores, aí a presidente renunciou e eu assumi a presidência do conselho escolar. Quando a diretora chegou, que é uma pessoa que eu conheço fora daqui, uma pessoa que eu acredito muito como educadora; então ela vinha sozinha, não tinha uma vice diretora, a coordenadora tava de licença, não tinha coordenador, supervisor de licença, não tinha vice direção, então assim... eu como presidente do conselho, tinha que dar total apoio, então, eu procurei me aproximar e apoiar e tudo; e com isso as minhas colegas começaram a agir de forma estranha comigo, pararam de falar coisas na minha frente, porque disseram que eu ia levar pra direção e não me falavam nada. Até um dia que eu cheguei, surgiu um atrito e eu disse (...). É a gente não falou nada com medo de você falar para direção. E eu disse; quando foi que vocês me viram de conversa? Quando foi que vocês me viram fofocando? É realmente nunca viu. Então porque pararam de falar as coisas na minha frente? Eu não deixei de ser professora; eu não sou representante da direção; sou representante dos professores. Então comecei a me chocar e comecei a ver bem quem são essas pessoas de verdade. Então assim, houve vários atritos, outras situações, de acomodação, de administração, em que eu fui cobrada por não tomar partido contra. (...) Então, foi alguns atritos e se juntaram, e dividiram a escola coisa que nunca tinha acontecido. E por mais que a diretora se esforçasse e o mais interessante, eu disse, não você como administradora é ótima, a escola tá ficando outra escola. Então o que é que tá faltando? Há porque é o jeito; sim o que foi exigido do grupo de professores que não faz parte da obrigação dos professores? Nada! Então não tô entendendo qual a insatisfação de vocês. Não mas é porque ela atropela muito; mas gente, olhe vocês tão querendo que ela se coloque no lugar de você se vocês não estão se colocando no lugar dela. Se pra nós é uma avalanche pra ela é o tsunami. Quantas coisas... ela nunca foi diretora. Ela tá começando agora, ela tá construindo sua nova visão dentro da escola. (...) Ai assim... hoje em dia somos cordiais; mas não temos... mais a amizade que tínhamos antes. Por conta de atitudes que eu acho que feriram, foram desleais comigo, feriram a ética, fora outras coisas, e eles continuaram, que não vale apenas a gente comentar aqui, que realmente foi uma falta de ética da parte do grupo e o grupo não percebe isso, acha que tá sempre com a razão. Se a diretora faz uma coisa que elas... Ah, eu vou dar parabéns para ela, como se ela tivesse fazendo um favor, não existe favor dentro da escola, não existe laço, a escola não pode ter laços; ela tem uma missão, vamos em busca da missão...”(PROFEGB03)

O relato, que mantivemos quase em sua totalidade, expressa uma riqueza de elementos que aparecem submersos na relação professor x núcleo gestor e que podem ditar ramificações danosas na prática escolar cotidiana. Um deles é o tom corporativista que parece assinalar a atuação dos professores. É possível perceber que há uma postura um tanto inflexível e até sectária, típica dos momentos de embate político e de correlação de forças entre categoria de professores e governo, em que diretor é sempre inimigo de professor, porque diretor é o representante do governo, independente de seu perfil de gestor.

Atitudes dessa natureza podem comprometer a exequibilidade, com qualidade, do projeto político pedagógico da escola, e dar volume a práticas em que os interesses particulares sobrepõem-se aos interesses institucionais e sociais, o que se torna maléfico a um modelo de gestão escolar socialmente comprometido. Além disso, conforme assevera Francki (1995), reforça práticas autoritárias que são danosas ao educando, que quando submetido a uma relação autoritária no ambiente escolar permanece imaturo e dependente e não participa ativamente da construção de sua aprendizagem, sem contar que tende a replicar, em outras situações, o padrão que foi submetido durante sua formação.

Outra professora, ao contrário, elogiou a relação amistosa que existe entre os professores, que os mantêm sempre coesos e destacou a atuação da gestora anterior por sua habilidade no trato com os professores. Segundo ela, havia muita acolhida e zelo para com os professores, sobretudo, aqueles, em sua maioria, que passam o dia na escola. No caso da gestão atual, contudo, salientou a inabilidade da nova diretora no trato com os docentes, motivo que levou o grupo a chamá-la ao diálogo.

Eis o fragmento da fala da professora:

“Nós tivemos uma certa dificuldade quando chegou a nova gestora, porque a gente era acostumado a ser muito bem cuidado. (...) na gestão anterior, que tinha assim... claro que a cobrança tem que ter, né? Mas, assim... tinha a cobrança, mas ela cobrava de uma forma que não lhe ofendia profissionalmente; cobrava, mas, assim, conversava, chamava individualmente, conversava, tentava de todos os lados. Mas, quando chegou a nova gestão... ela é muito de dizer as coisas pra você, por exemplo, nos estamos nessa mesa, chega e fala. (...) E aí, há poucas semanas, teve um momento que a gente se reuniu aqui e chamou a atenção dela.” (PROFGB04)

O relato revela que o *modus* como se constrói relacionamentos na escola é algo que requer uma atenção especial, pois, pode facilitar e fortalecer o trabalho pedagógico ou dificultar e obstaculizar todos os processos pedagógicos e de gestão.

Embora tenha feito críticas à forma de atuação da gestão anterior, a professora da escola EGB01 demonstrou uma expectativa positiva em relação à nova gestão, sendo enfática ao relatar que um dos pontos problemáticos na escola tem a ver com a relação entre os

próprios professores. Para ela, se o professor for criativo e destacar-se, ele passa a ser mal visto pelos seus pares. E isso, segundo ela, acontece por conta de que uma atuação mais engajada, indiretamente, suscita mudanças de postura pedagógica em quem se encontra na *zona de acomodação*.

Vejamos:

“Hoje tá melhor, depois dessa nova seleção. É, mas antes era muita panelinha, sabe! Panelinha demais, favorecimento a uns e outros não. Agora não, agora tá... A gente tá notando que é todo mundo tratado do mesmo jeito, porque ela não conhecia ninguém, então como ela chegou aqui, e ela é psicóloga, então é uma boa pessoa, todo mundo tá gostando muito dela, por isso, porque ela trata todo mundo igual. Se você faltar você leva falta, se eu faltar eu também levo falta, entendeu? (...) É assim, em toda escola tem aquela.. se você é criativa, né? Você é muito visada, né? (...) Porque acha que se você tá enfeitando a sua sala, aí obriga a outra que não tá nem aí fazer também. Então isso, eu sinto muito aqui, porque eu gosto de botar esses enfeitizinhos, essas coisinhas e aí as vezes no começo do ano é horrível... elas ficam assim com raiva, sabe? Mas depois vão e se ajeita.. mas existe..(...) É, em toda escola tem isso. Não adianta dizer ah, a gente vive num mar de rosas, porque não vive não. Tem desunião, tem... Tem, como é que eu digo.. Inveja, sabe? Tem se você, se você tem criatividade numa coisa e a outra não têm aí elas se fecham pra você aí você tem que ter muito jeito pra lidar com isso, é difícil a relação na escola.” (PROFGB01).

Assim, nesse ponto, é possível observar que a relação do professor *com* o núcleo gestor e a relação conduzida *por* esse núcleo gestor pode ser um fator de sucesso nos processos pedagógicos e de gestão. Daí a necessidade de estar-se sempre atento ao tipo de *nutrientes* presentes nessa mediação. Diálogo, respeito, profissionalismo, certamente, compõem um *menu* benéfico para a relação gestor x professor que poderá ter efeitos salutareos em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Além do mais, uma interação harmônica entre esses agentes escolares requer respeito e adequação de comportamentos linguísticos, o que deve se constituir como a primeira experiência exitosa de vivência de competências sociolinguísticas na escola. Os resultados obtidos tanto no grupo A, quanto no Grupo B permitem essa reflexão.

7.3.3.2 *Participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos*

No que se refere à relação com os pais, os professores foram unânimes em dizer que as famílias não acompanham a vida acadêmica dos filhos. Os 05 (cinco) professores do Grupo A citaram que não contam com o apoio das famílias. Ademais, destacaram as dificuldades vivenciadas em razão do ambiente de violência que circunda a vida dos alunos,

conforme observamos nesse fragmento da entrevista de um professor de uma das escolas desse grupo.

“(…) O que tem.. Tem me chamado atenção, realmente, nesses últimos três anos é essa realidade social mesmo deles... A gente não tem apoio dos pais, alguns pais trabalham mesmo, né? Saem muito cedo e os meninos ficam com avós... Outra realidade que tem me chamado muita atenção, pais separados, a maioria não moram junto com pai e mãe, é só ou pai ou mãe, ou em alguns casos nem pai nem... é avó, certo? É e essa realidade dessas gangues né, essa brigas... essa rivalidade influencia na vida deles. A conversa deles quando eles chegam na segunda-feira é isso... Rapaz tu viu o fulano de tal morreu, o fulano de tal botou num sei quem pra correr da.. na praça...Então é isso. Pra eles a conversa deles, a maioria da conversa é isso. Agora, assim, então é isso tem me chamado muita atenção, porque uma vez é... duas coisas... Duas coisas me, me chamaram a atenção aqui nessa escola, né? Pra, pra, pra minha permanência aqui nessa escola.. uma foi um aluno que uma vez eu disse, né pessoal? Vocês, de tanto eu ouvir essa conversa de gangue e deles, dessas gangue, dessas lutas, desses anseio deles por arma, aí eu disse pessoal, vocês tem que se espelhar em pessoas boas... se espelhem no pai de vocês, na mãe... Aí um aluno disse assim: professor como é que, que... como é que o... vai se espelhar no pai dele, se o próprio pai dele passa o dia fumando maconha? Aí eu olhei pro... e disse assim: é verdade? Aí, ele: é professor. E ele fuma maconha aonde? Não, lá no quintal, lá na sala. Na tua frente menino? É na frente de todo mundo. Aí eu peguei e olhei pra ele e disse assim: pois então pronto, se espelhe em mim... Eu disse pra ele sabe, foi um desafio, disse se espelhe em mim, num se espelhe mais no seu pai não. Então pra você entender bem, você dizer pra uma criança não se espelhe no seu pai se espelhe em mim, pra você ver como é difícil (...)” (PROFEGA01)

Há um ponto nesse contexto que nos chama a atenção: o engajamento do professor com os alunos não se circunscreve ao ambiente escolar. Enquanto, em contextos similares, os docentes tendem a transferirem-se das escolas em virtude do temor à violência, o professor relatou que esse contexto, entretanto, tem sido uma das razões pelas quais continua na escola, pois a comunidade precisa dele. Como ele mora próximo à comunidade, sente-se comprometido com as vidas de seus alunos, tanto que diante da ausência de referencial familiar, ele propõe ao aluno que passe a ter nele, enquanto professor, o seu referencial.

Outro professor que atua em outra escola desse grupo, situada em área de alta vulnerabilidade social, citou que uma das estratégias utilizadas pela escola para assegurar a participação dos pais ao menos nas reuniões de pais, é oferecer algum atrativo, como sorteio de brindes. Ele complementa dizendo que em razão dessa lacuna familiar, tudo fica sob a responsabilidade da escola.

E, geralmente, quando tem o comparecimento máximo é porque tem algum atrativo. Ou um sorteio de brinde ou um café da manhã... Já é uma estratégia que a escola usa pra tentar atrair os pais. (...) Tudo é com a escola... É porque tá tendo uma cultura muito forte... Não só aqui, mas em todo canto... os pais, é...no caso, eu diria as mães, porque a maioria não tem pai... As mães criam os filhos, sozinhas... Elas transferem a responsabilidade pra escola, literalmente. (...) Praticamente, a escola assume essa educação geral do aluno, tanto na parte pedagógica como na parte familiar...(PROFEGA03)

Em outra escola do mesmo grupo, a professora pesquisada enfatiza a dificuldade de relação com as famílias, alegando ser necessária muita diplomacia no trato com as escolhas lexicais para evitar melindres junto a determinados pais.

Vejamos:

“(...) A gente tem sempre que estar medindo a sua fala com eles... Você tem que pensar bem antes de se expressar com eles por que tem alguns que são muitos afamados porque qualquer coisinha... Você pode gerar um conflito até muito grande, né? Que não fica só entre você e o pai do aluno.. E muito que se expande e que isso pode formar uma coisa extra escola, né? Como eu falei antes, a comunidade é muito difícil. E, assim, de certa forma, têm alguns pais que querem ou não... se seria o nome adequado que eu daria... impor sua vontade ou mandar aqui dentro, como se fosse a sua própria casa. Eles até querem burlar o que existe como hierarquia dentro da escola, né? E aí, não aceitam responder certas regras.” (PROFEGA02)

A tônica do discurso predominante, no Grupo A, foi de creditar parte do insucesso do aluno à ausência desse acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos filhos. A desestrutura familiar, a violência, filhos criados somente pelas mães, outros pelas avós, que assumem toda a responsabilidade sozinha, inclusive financeira, somente com sua aposentaria, constituem, na perspectiva desses professores, um desafio para a escola e para eles, enquanto responsáveis diretamente, pelo aprendizado dos alunos. Entretanto, caso não consigam progressos no desempenho escolar dos alunos, a ausência das famílias se nos pareceu um alibi para o insucesso acadêmico.

Entretanto, observamos posturas diferenciadas nesse grupo de professores. Embora todos tenham destacado que os pais são ausentes e que não acompanham o desempenho acadêmico dos filhos, 02 (dois) professores desse grupo não recriminaram os pais e atribuíram isso à baixa escolaridade e as difíceis condições socioeconômicas em que vivem. Relataram que, apesar desse contexto de distanciamento, utilizam estratégias pautadas no respeito e na atenção com essas famílias para tentar envolvê-las com o acompanhamento dos filhos. Os demais professores, entretanto, demonstraram certa indiferença frente a atitude dos pais e não externalizaram nenhuma estratégia com fins de envolver as famílias.

Para os professores do Grupo B, a percepção quanto à atuação dos pais na vida dos filhos manteve similaridade com o Grupo A: os pais não participam do acompanhamento ao aprendizado dos filhos. Entretanto, a postura de duas professoras, dentre as quatro desse Grupo, mostrou-se diferente em relação às famílias. Uma dessas duas relatou que, a partir da consulta à pasta com os dados dos alunos, anotou o telefone de todos os pais ou responsáveis de seus alunos, e, diante de qualquer dificuldade, inclusive quando o aluno faltava, ela ligava para a família:

“Então eu tinha autoridade sem ser autoritária, eu nunca fui de gritar, nunca fui aquela professora de.. às vezes as minhas colegas dizem assim: vixe a tua sala é tão quieta, o que é que tu faz? Que mágica é essa? Eu disse assim: é o pulo do gato, questão de perspicácia, questão de você descobrir como é a turma, conhecer... eu tinha meu caderninho, tinha o nome, o telefone do responsável tudo, tudo, tudo particular, não era a direção que tinha lá, eu ia na secretaria pedia licença a secretária, deixa eu pegar as pastas dos meus alunos e anotava(...).Quando o aluno faltasse muito eu ligava, e aí o que é que houve? Tá doente ? Me avise quando não puder vim.” (PROFEGB02)

Segundo ela, além dessa estratégia, ela elaborava projetos de leitura envolvendo os alunos e os pais, com o intuito de gerar o comprometimento dos pais com o aprendizado dos filhos. Isso tem gestado, também, uma relação de muita aproximação com os pais de seus alunos.

No caso da outra professora, ela alega que os pais só querem entender a nota dos filhos e assegurar a frequência destes na escola para não perderem o benefício do Programa Bolsa Família. Ciente dessas limitações, a estratégia por ela utilizada e pela escola é de receber bem os pais, acolhê-los, ouvi-los com vistas a conquistá-los:

“(...) é uma escola pequena, os pais tem muita liberdade de conversar, chegar, sempre quando eles, há queria falar... só não deixam subir até a sala. A gente procura não ter essa conversa na porta da sala, a gente vai pra sala da coordenação, sala da direção... (...) qualquer problema que a gente note a gente já chama a mãe, a mãe vem, a gente tenta conversar. Às vezes chega muito exaltada e tal... Às vezes, a gente tem que administrar até as coisas que acontece fora da escola. Aconteceu no ano passado, duas meninas pegaram uma briga na rua delas (...), mas como ainda estavam com a farda, terminou chegando na escola e a gente teve que administrar, mas, se mistura muito, termina que nós, somos um referencial, não só de cultura e de educação, mas de civilidade. Então, às vezes falta... a civilidade que falta nos pais a gente precisa ensiná-las também. Então a gente senta, senta as duas pra conversar, mas uma de cada vez. E eles sempre gostam. Às vezes, eles chegam aqui... tal porque foi isso e tal... e vou... Vai ter bala, vai ter tiro... Porque a gente tem muita gente da comunidade... lá as coisas resolvem assim e eu disse não, vamos com calma; será que é a bala? Será que o tiro vai resolver mesmo? Será que é caso do tiro de uma bala? Crianças, crianças brigam, nós éramos crianças, vocês nunca brigaram não, quando vocês eram criança? Vamos pensar! Será que cabe a gente falar de bala, de tiro? Cabe à infância? Vamos tratar das coisas como elas são. Aí vê que realmente tá tendo um exagero (...). Então, a gente tenta levar sempre esse referencial de harmonia... Sempre conversar... Normalmente, quando chega uma mãe mais exaltada, às vezes uma coisa desse tamanhozinho... normal, mas por conta de outros problemas dela, fica desse tamanho...Aí, lá na sala da direção termina se convertendo em lágrimas e a gente vai dá aquele apoio e depois, aí, a gente conquista.” (PROFEGB03).

As demais professoras desse grupo não relataram sobre nenhuma estratégia por elas utilizadas com fins de aproximar os pais da escola. Uma delas destacou o comportamento violento de determinadas mães e reconhece que muitas “têm drogado na família, prostitutas, alcoólatras” (PROFEGB04), o que parece justificar as atitudes grosseiras e desrespeitosas para com os professores e núcleo gestor escolar.

Conforme já enfatizado por Guimarães (1996), há a necessidade de os educadores reconhecerem os elementos que compõem a ‘lógica interna’ da violência, percebendo como as diferenças e os antagonismos apontam para o aparecimento de uma rede de comunicação não explícita. Assim, nesse tópico, podemos observar que segundo os professores tanto de um grupo quanto do outro, os pais são ausentes da escola, não acompanham a vida escolar do filho e, em alguns casos, comportam-se de forma violenta e desrespeitosa. O ponto de diferença entre os professores, porém, consiste em qual postura tomar frente a esse problema. Tanto no Grupo A, quanto no Grupo B, identificamos professores que veem a questão sob perspectivas diferentes. Se para alguns o problema apresenta-se insolúvel, em razão da configuração social desfavorável, para outros, há uma tentativa de compreender essa ‘rede de comunicação não explícita’ com vistas a modificar a atitude dos pais, a minimizar os estados emocionais violentos e a, sobretudo, gerar envolvimento e comprometimento com a vida acadêmica dos filhos.

O comportamento dos pais, conforme relatado pelos professores, que reflete aspectos da comunidade sociolinguística do entorno escolar, é algo que poderia ser problematizado na escola, pelos professores, em ação conjunta com o núcleo gestor, para a realização de um trabalho voltado para as competências sociolinguísticas. O descritor de variação linguística (D29) pode funcionar como um ponto de partida para um trabalho dessa natureza, cuja contribuição pode vir a ser inestimável, do ponto de vista pedagógico e linguístico- social.

7.3.3.3 Planejamento Escolar

Em relação a esse tópico, os resultados revelaram que a prática do planejamento escolar ainda constitui um desafio para muitas escolas. Tanto os professores do Grupo A quanto do Grupo B, relataram as dificuldades que enfrentam para o exercício dessa prática. Para alguns a dificuldade consiste, sobretudo, em não poder se reunir com o professor que trabalha em outro turno. Cada um acaba decidindo sozinho o que será realizado em sala de aula.

Para os professores do Grupo A, o planejamento é feito de forma isolada e sem a presença da Coordenação Pedagógica. Segundo um desses professores, a Secretaria Municipal de Educação está mandando um professor para assumir a sala para que eles possam planejar. Entretanto, como só envia um professor, os professores do 5º não conseguem se reunir no mesmo horário porque não têm quem assuma todas as salas. Segundo ele, ainda constitui um

“agravante”, ter que participar da formação do PAIC no dia do planejamento, o que demonstra, dessa forma, que não reconhece a relevância dessa ação como sendo de formação continuada.

Vejamos o excerto:

No ano passado nós sentimos essa dificuldade porque todo o nosso planejamento a gente ia pra formação, certo? Então são, são, quatro quinta-feiras... no ano passado era quinta-feira, não são quatro quinta-feiras, né, no mês? Então três a gente ia pra formação fora, e uma a gente ficava na escola. Então a gente sentiu muita dificuldade em relação a isso porque a gente só tinha um dia pra conversar, o resto era conversando mesmo em sala, “ei galera vamo fazer isso aqui, vamo fazer isso aqui? (...) Então, assim, eu acho que um dos problemas também desse índice aqui foi essa questão do planejamento, da gente fortalecer isso mesmo, da gente sentar, vamo fazer isso aqui, vamo unificar esse aqui... Aí tava, tava trabalhando mesmo um pouco diferenciado. Eu fazia uma coisa na sala, inclusive agora também a gente não ainda parou pra... Um terço, né? A gente tem um terço... Hoje era pra ser o nosso terço, então, como é um mesmo, era pra ser dois professores pro 5º ano, dois professores pra ficar lá e a gente planejar junto o nosso terço, aí o que aconteceu... eles mandaram um professor só, aí o professor vai pra sala do outro professor, aí ele vem planejar e eu tô na sala. Ai, no segundo tempo, agora, aí o professor tá na minha sala e eu tô planejando e o outro professor tá em sala de aula. (PROFEGA01).

Outra professora também alega que as formações, além de serem cansativas, impedem que os professores possam planejar.

Não essa orientação já tinha na gestão passada é a questão da gente trabalhar... Tem a questão das formações, né? São três formações por mês que acaba sendo formações muito cansativas e que o rendimento não é muito bom e a gente acaba tendo pouco tempo na escola e o tempo que a gente tem na escola é pra fazer um planejamento, planejar uma aula que as vezes a gente nem planeja direito por questão de tempo. (PROFEGA05).

Somente uma professora do Grupo A, alegou que embora não planejem juntas, por lecionarem em turnos distintos, as professoras do 5º ano trabalham o mesmo conteúdo e realizam a mesma avaliação.

Para os professores do Grupo B, a situação é similar. Não há tempo para planejamento e cada professor faz o seu isoladamente. Ainda que os professores encontrem-se, no mesmo dia, em planejamento, acabam fazendo essa atividade sozinhos, como nos mostra a fala dessa professora.

“(...) eu não sei o que ela dá, nem ela sabe o que eu dou, totalmente separado, até hoje nós planejamos no mesmo dia, eu me sentei aqui e ela sentou ali.. Às vezes, alguma coisa, é que eu pergunto a ela o que é você tá dando? Assim, por exemplo, eu a parte de matemática eu comecei com sistema de numeração decimal, ela começou outro assunto, ciências, eu comecei com o corpo humano, ela começou com outro assunto.” (PROFEB01).

O reflexo dessa ausência de planejamento e/ou planejamento isoladamente pode impactar diretamente na qualidade das aulas de LP. O uso, inclusive, da matriz de referência do SPAECE, como subsidio ao planejamento, passa a ser uma escolha individual de cada professor e não uma diretriz da escola, conforme destacado por essa professora do Grupo B.

“Quando tinha duas turmas de 5º ano, a gente dividia, só tem uma; uma de manhã, outra de tarde, nossos horários são muito diferentes e nós temos estilos muitos diferentes. Então, eu faço o meu, ela faz o dela; às vezes, a gente troca avaliação, mas, normalmente o estilo dela é mais objetivo, mais seco, mais gramatical, não é muito o que eu gosto. Eu gosto de uma coisa que leve o menino a pensar, que ele poderia a usar aquela expressão fora da escola, eu gosto de textos completos eu não gosto de colocar só o trechinho, embora na Prova Brasil, venha trechos, eu não gosto pelo menos na prova principal, embora eu faça a partir dos descritores as questões, trabalhando os descritores específicos do 5º ano e outros também, eu não pego recorte de texto, eu pego texto base dentro do gênero que a gente trabalhou e daí eu vou pegando, trechos pra trabalhar as questões, aí eu vou botando outros pequeninhos, mas, a partir de um. (...) Desde que eu cheguei no 5º ano, que eu comecei a trabalhar com os descritores. (PROFEGB03).

Vale destacar, que dos 09 (nove) professores pesquisados, apenas dois, um de cada grupo, mencionaram o uso da matriz do SPAECE em seus planejamentos individuais. Uma terceira professora, do Grupo B, mencionou utilizar a matriz da Prova Brasil no seu planejamento. A iniciativa dos professores, contudo, nos parece ser individual, faltando à escola uma organização do planejamento escolar cujo foco seja o trabalho pedagógico. As fragilidades nisso podem impactar, negativamente, em todo o trabalho a ser realizado em sala de aula. Estratégias, ações, reflexões sobre o desenvolvimento de competências sociolinguísticas, envolvendo não só alunos, mas seus familiares não serão bem sucedidas, se prescindirem de um bom planejamento escolar.

7.3.3.4 Opinião sobre o livro didático de LP, metodologia de escolha e variação linguística.

No que se refere a esse quesito, para os professores do Grupo A, a escolha do Livro Didático foi feita de forma coletiva, entretanto, de forma muito aligeirada. 02 (dois) desses professores não conseguiram informar o nome do livro adotado.

Embora sem critérios de escolha bem definidos, segundo eles, os livros são escolhidos levando-se em conta se há a presença de gêneros textuais. Um dos professores disse que defendeu o livro em razão da diversidade de textos, do contexto, mas hoje reconhece que os textos são longos. Para eles, o LD adotado é inadequado para os alunos do 5º ano, em razão dos textos serem muito longos, o que inviabiliza a compreensão textual e a interpretação por parte dos alunos.

“Participei da escolha, mas eu não escolhi esse livro. Eu aprendi escolher juntos, né? Mas, aí, como éramos três professores, somados, na realidade 5 né? Tinham dois professores que trabalhavam manhã e tarde... (...) Eles escolherem esse livro, mas por birra... O livro não era bom, eles sabem... Hoje em dia os professores que trabalham com esse livro sabem que o livro não é bom, pro nível dos nossos alunos não, pra uma escola particular talvez seja um livro muito bom mas pro nível dos nossos alunos não. Péssimo!” (PROFEGA05)

Ao serem indagados sobre se o livro abordava a variação linguística, afirmaram que sim. Quando solicitamos que nos falassem das atividades no LD, abordando a variação linguística, dentre os 05 (cinco) professores do grupo, somente uma professora citou uma atividade como sendo relacionada à variação linguística, informando que havia trabalhado aquele conteúdo trazendo palavras do contexto dos alunos e comparando-as com as palavras utilizadas no texto, de um gênero científico, do LD. Os demais não conseguiram elaborar uma resposta à nossa indagação sobre quais conteúdos do LD abordavam essa temática.

Já outra professora desse grupo demonstrou certa insegurança ao abordar a variação linguística no LD adotado.

“Assim o livro é dividido, por enquanto... aí, nesse momento, que ele é dividido por ele.. Até entendo, por exemplo, a primeira história era falando sobre as culturas, né? Aí tinha o agente... Tinha a história que era um filme e aí... E depois disso, todo o processo da unidade era falando sobre aventuras... A coesão textual e a gramática que falava lá no texto inicial... As outras atividades que tinham em relação a isso era assinalado ao tema inicial da, da... Ele é ruim, por isso cada unidade, ele utiliza um gênero textual, que dá tudinho trabalhado em cima disso.” (PROFEGA02).

Para o Grupo B, houve relativa divergência em relação ao Grupo A, no tocante ao critério de escolha do LD. 02 (duas) professoras disseram que escolheram o livro com base na diversidade de textos. 01 (uma) das professoras alegou que o critério de escolha teve como base o conjunto de descritores presentes na matriz de referência da Prova Brasil. Por fim, para a outra professora do Grupo, a escolha levou em conta o referencial teórico, a variedade de gêneros textuais e a diversidade de assuntos, enfatizando, entretanto, que tal critério de escolha era particular dela. Os demais professores, em razão da cultura escolar, elegiam como critério de escolha, o livro que desenvolvesse um trabalho que focasse em atividades voltadas para a gramática normativa. Essa discrepância de opiniões gerava, em sua opinião, alguns conflitos na hora da escolha do LD.

“...vamos ver aqui no manual do professor, então a gente vê a orientação teórica deles, vê se bate com a gente... procurava os exercícios.. Eles focavam em atividades de gramática é.. às vezes, tinha muitos problemas. Enquanto eu ficava procurando os textos pra ver a variedade de gêneros, pra ver a diversidade de assuntos, porque os assuntos, eu acho, que tem que ter, tem que ser interessante, né? Você não pode pegar um livro, ter poema do começo ao final. Você tem que ter uma notícia, você tem que ter uma reportagem, não é que não tenha que ter texto literário, mas os da escrita social, tem que tá ali, porque os literários eu pego na biblioteca,

né? Eu trago jornal, eles gostam muito de atualidades, assim quando eu levo data show. Vamos ver o que tá passando, acontecendo no mundo?” (PROFEGB03).

No que se refere à metodologia, as professoras do grupo B disseram que embora a escolha tenha sido feita em grupo, reconhecem que há a necessidade de uma maior reflexão sobre como vem sendo feita essa escolha que se diz coletiva.

(...) coletiva, aí, a gente olha... Mas como é essa coletividade? Nunca tá todo mundo junto, ao mesmo tempo; nunca tá analisando o livro, folha por folha, exercício por exercício, nada disso! É aquele tempo mínimo, meia hora, 1 hora... Aí, vem faz só assim... olhe. Esse é bom, esse é bom, e tchau. É desse jeito, tá entendendo? Num tem assim, 2, 3 dias pra você analisar a coleção, pra olhar com cuidado... não tem! Depois desses cursos do PAIC é que nós passamos a priorizar livros que tivessem mais gêneros textuais, sabe? (PROFEGB01).

Um ponto chamou-nos a atenção no grupo B, em contraponto ao Grupo A. As professoras não reclamaram dos textos longos presentes no LD e relataram que em virtude da paixão que têm pela Literatura, conforme termo usado por elas, complementam os textos do LD com outros que julgam interessantes para os alunos.

Vejamos o fragmento de fala de uma dessas professoras:

“sou apaixonada pelo livro paradidático, sabe, o livro de literatura... porque eu fiz português e literatura. a minha especialização eu fiz em fábulas. (...) aí eu faço o projeto fábulas, sabe, trabalho todas as fábulas, e, trabalho o 'bichonário'...” (PROFEGB01).

Para a outra professora:

“Então a minha sala era um varal, eu tinha um varal de textos. Então a cada quinze dias eu trocava aqueles textos. Se o gênero fosse poesia o trabalho era poema, se fosse outro gênero, eu trocava, então eu tinha aquele cuidado, eu, eu comprava... isso aí eu comprei... muitos eu confeccionava... comprava aqueles saquinhos, colocava, xerocava lá na escola mesmo, pregava lá no papelzinho quarenta quilos e colocava lá, então às vezes o aluno tava sem fazer nada, então ele tinha aquele elemento de leitura... eu tinha o jornalzinho mural... (PROFEGB02).

No tocante às atividades de variação linguística presentes no LD, ao serem indagadas sobre isso, duas professoras do Grupo B disseram que o livro trazia tais atividades e especificaram, mas sem pormenorizar, como é esse trabalho. Uma delas teceu críticas à abordagem do autor do livro, cujo foco centra-se na fala do Sudeste, uma vez que os exemplos de fala contemplam somente os mineiros e paulistas.

“Tem uma parte que traz é...o modo de falar... as diferentes formas de falar nos Estados do Brasil. Aí, a gente tem lá... eu lembro da atividade... aí tem lá um mapa, né? Aí, têm mais as falas do Sudeste, os exemplos de Minas e São Paulo. O que eu acho... assim, muita falha nos nossos livros, é não abordar as coisas do Nordeste, do Ceará”. (PROFEGB04).

Já as outras 02 (duas) professoras do Grupo também falaram sobre o conteúdo de variação linguística, informando que focavam a identificação do registro formal ou informal em razão da situação de uso. Entretanto, resvalaram para focar questões ligadas a outros descritores da matriz de referência, como o de inferir informações em textos, o que nos permitiu perceber que, de certa forma, o assunto sobre variação linguística não é o maior alvo das inquietações pedagógicas dos professores nem no que se refere a critérios para a escolha do LD, nem quanto à presença de conteúdos que contemplem a variação no livro a ser adotado.

7.3.3.5 Maiores dificuldades enfrentadas nas aulas de LP no 5º ano.

Em relação a esse tópico, 03 (três) professores do Grupo A alegaram que a leitura e escrita constituem o maior desafio nas aulas de LP, em razão do nível dos alunos. Segundo elas, muitos alunos não leem e não sabem escrever. A justificativa para essa dificuldade estaria, principalmente, relacionada ao não apoio das famílias. Para um desses professores, além da ausência da família, os alunos não aprendem a ler e a escrever por falta de perspectiva para o futuro.

Vejamos:

“Aí, eu acho que o grande desafio é a questão de fazer com que o aluno aprenda a ler. Aí, depois fazer com que ele vá aprender a entender, a compreender aquilo que ele está lendo. O maior desafio que tem, é muito difícil na escola pública. Infelizmente, é um trabalho árduo. A gente... pode se dizer que se desdobra. No lugar de você fazer um trabalho... você pegar livro no início do ano, você trabalha aquele conteúdo, mas quando chega o final do ano você vê que a metade do conteúdo do 5º ano ficou pra trás... Porque você trabalha, basicamente, leitura e escrita. E chegando no final do ano você não tem alcançado o nível, mesmo, de 5º ano que esses meninos ... **Porque eu acho que a deficiência maior é a questão da família, a falta de interesse por parte deles...** eles hoje em dia vêm pra escola parece que não vem pra escola pra estudar. **Eles não têm, assim, objetivos, perspectiva de futuro, né?** É diferente da gente, que você estuda, quer ter um aumento, bem...quer ter um emprego melhor, você quer saber mais. Eles não têm essa perspectiva. Então assim é muito difícil. (PROFEGA05).

Outro professor do Grupo também credita o baixo nível de compreensão leitora dos alunos à falta de apoio da família e, talvez, à dificuldade dele, enquanto professor, em trabalhar certos descritores da matriz de referência.

“O nível dos meninos, nível... nível de compreensão leitora dos meninos...é... falta de apoio da família... pode ser que tenha uma certa dificuldade minha também, uma dificuldade em alguns descritores, como eu lhe falei, de... de... de trabalhar como se deve trabalhar, acho que é isso.” (PROFEGA01).

Já uma das outras duas professoras do grupo, embora tenha relatado a dificuldade dos alunos em leitura, destacou que a maior dificuldade nas aulas de Língua Portuguesa é “chegar ao aluno” e conquistá-lo para que ele retorne à escola no dia seguinte:

“(...) eu acho que o desafio muito grande e, especificamente, nessa comunidade é como chegar até o aluno com tantas ... Atrações. A escola, ela não tem assim atrações repentinas ou rápidas pra surtir aquela coisa do aluno... Aquela curiosidade, aquela vontade de tá vindo pra escola todos os dias. Ai, assim... Eu vejo que é uma série difícil e fácil desde que você consiga absorver nos alunos ou passar pros alunos (...) Nem sei dizer direito porque, assim, aqui os meninos são muito imediatista de ganhar, de ganhar coisa através daquele esforço que ele fez... Um pequeno esforço que eles fizeram e assim pra eles não tem esse prazer de tá... aqui na escola, pela escola, pra aprender, pra avançar na aprendizagem... Eles... Essa é a dificuldade maior. Eles vêm pra brincar, pra mexer, pra insultar o outro (...). Você tem que tá todo dia conquistando... Conquistar o aluno pra estar aqui, pra gostar de estar aqui. E o 5o ano... Você tem que tá conquistando os alunos pra eles estarem no outro dia e se eles estão no outro dia, eu acho que é o maior desafio do 5o ano. (...) Desde o primeiro ano que eu tive aqui, que foi assim.” (PROFEGA02).

Indo também nessa direção, outra professora do grupo alegou que a maior dificuldade tem a ver com a indisciplina dos alunos em sala de aula. Além disso, cita que outra dificuldade encontrada tem a ver com a forma como os alunos escrevem, abreviando as palavras, como você (vc), por exemplo, o que a leva a usar o recurso do ditado, sistematicamente, como estratégia pedagógica para sanar essa problemática.

“Eu acho... Eles não sabem pelo fato... Eu acho, que pelo fato deles ficarem muito no computador, que agora as coisas... É tudo, né? Você bota lá um “vc” ou não sei como é... As história, as palavras são escritas, são assim, né? Na imaginação deles, agora passar pro papel complica... (...) Ditado, ditado e mais ditado. Porque, aí, eles não têm como fugir, né? Tem que escrever as palavras COR- RE- TAS! Do jeito que a gente lê nos livros.” (PROFEGA04).

Já no Grupo B, três professoras externaram que a maior dificuldade também tem a ver com a leitura. Segundo uma delas, o aluno tem preguiça de ler e a causa está na ausência de apoio da família, conforme explicitado no excerto:

“As maiores dificuldades, é mais assim... é você, é, é fazer com que o aluno tire aquela preguiça de ler, porque você sabe que já vem com vícios, né?! Você fazer com que ele crie aquele hábito, e o próprio pai muitas vezes não é alfabetizado... é muito mal, né? Num tem é a questão... da própria família, às vezes não dá aquele apoio, aquele incentivo que realmente deveria ser dado.” (PROFEB02).

Outra professora do Grupo B também alega ser a leitura e a escrita o maior desafio nas aulas de LP, porque muitos alunos chegam ao 5º ano sem saber escrever o nome completo.

“(…) a leitura e a escrita. Eles chegam sem saber do próprio nome. Eu começo logo pelo nome, começo logo pelo nome... Quando eu digo, assim... Não sabe... o próprio nome... é assim. Eles escrevem o nome com letra minúscula, ou então só sabem escrever os dois primeiros nomes... Não sabe o sobrenome, então, eu começo... Minha primeira aula é a identidade deles, é endereço, e todo dia eu dou um jeito de colocar cabeçalho, no dever, e eu exijo o nome deles completo, porque é um absurdo, o menino chegar no 5º ano escrevendo o próprio nome errado. Num é?” (PROFEGB01).

Além disso, ressalta essa professora, que tanto a indisciplina quanto a distorção idade-série são catalizadores desse baixo desenvolvimento nas habilidades leitoras.

“(…) Já a indisciplina, né? Outra coisa, eles, antigamente eles chegavam no 5º ano...eles já sabiam ler, eles já produziam um texto, hoje não. Hoje eu tenho aluno no 5º ano, alunos com 15 anos, vai fazer 15 anos.. Que não consegue ler, eles não leem uma frase.” (PROFEGB01).

Para a outra professora do mesmo Grupo, o problema tem a ver com a baixa proficiência em leitura e com as dificuldades na fluência. Mas, embora classifique o PAIC “como um pouco aéreo” e com estratégias de leitura focadas só na “memorização”, segundo ela, as formações do PAIC permitem trocas de experiências entre os professores, o que se torna um momento formativo de muita valia para os professores.

Vejamos:

“Primeiro, é a baixa proficiência na leitura. É, principalmente... Engraçado... porque os melhores resultados vieram, quando a gente se deparou com essa dificuldade... são os meninos do PAIC, 1ª turma de PAIC que chegou no 5º ano, o ano passado. (...) Aí, a gente tava fazendo a capacitação do PAIC, mas, então juntava vários professores do 5º ano (...), foi muito bom isso, porque aí, embora fosse... o programa fosse um pouco aéreo, a professora permitia muito essas trocas, dessas impressões que a gente tinha. Então a gente começava, a gente trocava muito, era professores daqui, de bairros completamente diferentes, de escolas grandes, médias, pequenas, então a gente começou a ver que tinham dificuldades muito semelhantes.” (PROFEGB03).

Acrescenta que adaptou, de certa forma, as estratégias utilizadas no PAIC com vistas a investir na compreensão do todo textual e obteve bons resultados em leitura e escrita em sua turma, além de um melhor desempenho no SPAECE.

“Então a gente precisa investir na compreensão do todo. Aí, claro, que nós (...) disso veio os problemas de ortografia, os problemas de estrutura frasal...Então, assim, a minha turma que saiu no ano passado, ela tinha... Já conseguia, assim, ler, compreender... já chegou um ponto, assim, de só colocarmos... de colocarmos mais emoção. Ó vamos ver, presta atenção, vou ler agora... aí, eu lia como eles leem. Agora com emoção. Tem diferença? “ Tia, entendi, entendi tudo agora.” Pois essa é a diferença que nós vamos buscar... pois, já tava uma leitura refinada (...) Eles leem muito bem, compreendem muito bem, agora o ponto fraco deles no final do ano era exatamente a questão da ortografia. Então, assim, problema de junção de segmentação, o uso de letra maiúscula, pontuação básica, eles já tinham conseguido... a gente escrevia muito em grupo, muito coletivo, eles postavam no

face.” Olha a notícia que a gente criou hoje.” (...) Teve uma notícia que eles postaram... Cinco mil acessos. Eles se sentiram o máximo. Ah, mas vocês colocaram lá que a notícia não era real? (...) “A gente botou, tia”. Cinco mil acessos. Eles se sentiram... mas tava muita escrita coletiva, tentando ir chamar atenção desses pontos, mas na escrita individual deles, ainda, com muita ortografia, inclusive, troca de letras, pb, td,... Não consegui resolver tudo, mas eu consegui que eles dessem um salto quântico... da compreensão de leitura, tanto que eles se saíram muito bem (...), no SPAECE. Eles ficaram... a gente ficou em 8º lugar em Língua Portuguesa da Regional em 2013.” (PROFEGB03).

Para a quarta professora desse grupo, a maior dificuldade nas aulas de LP tem a ver com a falta de atenção dos alunos em relação às aulas e credita isso ao ambiente social da comunidade, marcado pela violência e pelo uso de drogas.

A partir desse tópico, vimos o que os professores salientaram como sendo as grandes dificuldades nas aulas de LP. Para uns, as causas estão ligadas a fatores não diretamente relacionados ao ensino da língua, como desatenção dos alunos, indisciplina, não acompanhamento dos filhos, por parte dos pais. Para outros, os problemas são decorrentes da baixa proficiência dos alunos em leitura e escrita. Isso revela que os desafios postos aos professores no trabalho com a língua materna não circunscrevem-se a uma percepção monocromática, demonstrando que muitas variáveis que se entrecortam interferem o processo pedagógico, revelando a necessidade de um trabalho na escola, internamente articulado entre núcleo gestor, professores, pais e comunidade para enfrentar essas dificuldades.

Por outro lado, os destaques dos professores nos fornecem indícios que devem ser considerados. Ao mencionarem as dificuldades dos alunos em leitura e escrita, alguns professores atribuem tais dificuldades a fatores externos, como o não acompanhamento dos pais ou ao fato dos alunos serem indisciplinados e não gostarem de ler e de escrever. Contudo, nenhum professor salientou como causas dessas dificuldades as que advêm das interferências de fenômenos linguisticamente variáveis. Muitos erros cometidos pelos alunos, na escrita, conforme assinalado por Bortoni-Ricardo (2005), são decorrentes, por exemplo, de interferências de regras fonológicas variáveis, graduais ou descontínuas. Para percebê-los, nessa perspectiva, e planejar intervenções pedagógicas adequadas no sentido de saná-las, o professor deve acessar conhecimentos de cunho sociolinguísticos.

7.3.3.6 *Opinião do professor sobre quais seriam os principais objetivos do ensino de LP no 5º ano*

Sobre esse tópico, há uma semelhança entre as respostas dadas pelos professores dos dois grupos. Dos 05 (cinco) professores do Grupo A, 04 (quatro) disseram que o objetivo das aulas de LP deveria ser o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Vejamos o excerto:

“(…)Era aprimorar a leitura que é isso que eles precisam na questão da verbalização do que está escrito... porque os meninos têm medo de ler, e eu acho que a questão da escrita, o conhecimento de internet e ortografia é necessário...Mas, assim, saber utilizar isso pra ter coesão textual... eles têm que ter conhecimento, têm... mas têm que fazer a compreensão do próprio texto (...). O texto, eu consegui transmitir esse conhecimento da gramática, da escrita e da ortografia, mas eu acho que se tivesse momentos específicos de leitura, essa frequência, eu acho que seria melhor.” (PROFEGA02).

O quinto professor do Grupo A, defendeu que o objetivo do Ensino de LP no 5º ano, na perspectiva real, deveria ser a consolidação da fluência em leitura e o contato do aluno com vários gêneros textuais.

“(…) vamos falar do ideal e, e, e do real, né? O ideal, eu acho que realmente é... é consolidar os vários gêneros, né? Consolidar fluência, consolidar interpretação textual, né? Consolidar a produção textual, né? Consolidar... Agora o real, o real é só mesmo tentar consolidar fluência, apresentar... Eu acho que a gente tem que realmente ir além, apresentar vários, vários gêneros textuais pra eles mesmo, também... Acho que é isso, num sei se eu tô respondendo certo, mas...” (PROFEGA01).

Observamos, entretanto, uma certa insegurança dele ao apresentar, sob sua perspectiva, os objetivos de LP no 5º ano, sobretudo ao referir-se aos gêneros textuais mais adequados a essa etapa de escolarização.

Três das quatro professoras do Grupo B também defenderam que o objetivo do ensino de LP no 5º ano deveria ser focado em leitura. Uma delas defendeu, enfaticamente, que uma abordagem gramatical, nessa etapa de ensino, não deveria vir isoladamente, mas, deveria ser apresentada ao aluno (se necessário) de forma contextualizada, uma vez que o aluno estaria consolidando o ciclo de alfabetização.

“Seria só leitura e interpretação de texto. Eu acho que é fundamental o aluno, no quinto ano... Certas coisas... das classe gramaticais eu não acho necessário você parar e falar, você fala contextualizado, é o mais interessante... Substantivo, adjetivo... Essas coisas você deve falar dentro do contexto e não isolado... Isso aí, ele vai ter o resto da vida todinha pra, pra estudar, porque o objetivo maior é capacitar o aluno, alfabetizar, concretizar a alfabetização... Então, eu acho que tem

que ser trabalhado a leitura e a escrita, ver em que nível, até o nível eu procurava verificar, em que nível o aluno tava.” (PROFEGB02).

Já a quarta professora do Grupo B defende que o objetivo deveria ser encorajar os alunos a não ter medo da língua, uma vez que são falantes nativos de LP.

“O objetivo é fazer com que eles não tenham medo de Português (...); “Ah, eu não sei português”. Isso me incomoda profundamente... porque é o nosso veículo básico de comunicação. Então, você não pode dizer, eu não sei. Você dizer eu não sei português, você tá negando você mesmo. Então, assim, meu esforço muito grande é que eles percebam que eles sabem, né?” (PROFEGB03).

Os destaques dos professores referentes a essa questão, como sendo essencial no ensino de LP, referem-se, sobretudo, ao ensino da leitura e da escrita. Para que o aluno se torne um leitor proficiente e um produtor textual que demonstre domínio na escrita, é necessário que o professor trabalhe um conjunto de habilidades necessárias a esse propósito. Muitas delas são de cunho sociolinguístico, como, por exemplo, no processo de atribuição de sentido em um texto, perceber a relação entre participantes da situação comunicativa e o registro linguístico em uso nessa situação. Para contribuir para o desenvolvimento de tais competências nos alunos, os professores precisarão recorrer a conhecimentos sociolinguísticos.

A seguir apresentaremos a quarta seção em que foram categorizadas as entrevistas com os professores, tendo a Linguagem como categoria de análise.

7.3.4 Linguagem

Neste tópico procuramos identificar junto aos professores dos dois grupos (A e B) quais seus **saberes sociolinguísticos, atitudes e trabalho realizado com variação linguística com vistas ao desenvolvimento de competências sociolinguísticas nos alunos do 5º ano**. Além do mais, buscamos saber em que medida se dá o nível de conhecimento dos professores acerca da Matriz de Referência do SPAECE e do Descritor de Variação Linguística presente nessa matriz (D29) e como utilizam os resultados divulgados por escola e por turma referente a esse descritor.

As informações coletadas, para fins desta análise, foram sistematizadas em dois blocos (cada bloco com um conjunto de subitens, conforme veremos abaixo): a) Conhecimento e valoração do professor sobre questões envolvendo variação e mudança linguística e b) Conhecimentos sobre a matriz de referência do SPAECE, sobre o D29 e atividades envolvendo esse descritor.

7.3.4.1 *Conhecimento e valoração do professor sobre questões envolvendo variação e mudança linguísticas*

Este *primeiro* bloco refere-se à apreciação do professor sobre as questões que envolvem variação e mudança linguística. Por meio dos questionamentos foi possível captar **saberes docentes** sobre a variação e mudança linguística, além da valoração quanto a determinados eventos linguísticos que envolvem variação e mudança, demonstrando, dessa forma, **atitudes** desses professores frente aos fenômenos linguisticamente variáveis. Ademais, procuramos identificar quais as **práticas em sala de aula** que contemplam os conteúdos envolvendo variação linguística.

7.3.4.1.1 *Fala dos alunos em época de internet e modo de falar e escrever dos alunos*

Com o intuito de identificar como o professor caracterizava a fala dos alunos, buscamos saber como o mesmo percebia a fala e/ou a escrita dos alunos em tempos de internet. Para os professores do Grupo A, embora reconheçam que a internet influencia fala e escrita, há divergência quanto ao grau de influência. Para uns influencia mais a fala; para outros, a escrita. Segundo um dos professores, a ausência de flexão nas palavras, demonstra essa influência na fala.

“- Ei, cara tu viu? -Viu o quê? –A imagem do canal tal? -Vi. Parece um piscinão. - É, parece um piscinão...” (PROFEGA03).

Para esse professor, no entanto, a influência maior na fala dos alunos vem das músicas, principalmente do RAP, uma vez que os alunos passam a falar da forma como escutam, não tendo, portanto, “aquela linguagem”, expressão essa que nos permitiu inferir que se referia a certo tipo de linguagem que ele julgava como formal.

Já para uma das professoras desse grupo, a interferência se dá, principalmente, na escrita:

“Eu acho... eu acho não, eu tenho certeza, nos alunos que eu trabalhei com eles no 5º ano, a escrita, a interferência é maior na escrita do que na própria fala...”(...) Eu acho prejudicial. Eu acho muito prejudicial porque tudo é aceito, tudo é válido, e pra quem já tem uma preguiça, que é preguiça mesmo, uma preguiça mental, né? (...) Como é mais fácil: é você escrever VOCÊ e ainda mais o acento ou é você escrever um V e um c?”. (PROFEGA04).

Quando a interferência se dava na fala, segundo a professora, corrigia-os imediatamente porque se tratava de uma fala errada, e os alunos pediam-na desculpas por isso:

“Isso, porque, assim... quando eles começavam eu: “ como é a palavra?”. –Desculpa, tia. Eles já iam pedindo desculpas e falando direito. (...)”(PROFEGA04).

Segundo outra professora do Grupo A, ela também fica atenta aos erros na escrita, oriundos de influência na internet, pois não os considera “saudáveis”.. Diz que faz isso, também, com seus filhos que já são jovens:

“Meus filhos já são adultos, 20 e 22... Inclusive no próximo mês eu vou casar um, mas eu conserto os erros deles. Eu acho um absurdo. Aí a minha filha fala: - a mãe, também, tudo que vai escrever é muito correto. Não pode ser assim também não, mãe. (...) Eles colocam “inst.”, aí eu digo: o que é isso aí que eu não tô entendendo isso não. (...) Lá vem a mãe fazer correções. E ficam insistindo: _ mãe, tá tudo bem abreviado.” (PROFEGA05).

A docente acrescenta que o mesmo cuidado que tem com a escrita dos filhos tem com a dos alunos:

“(...) porque eles escreve... tenho duas alunas que são muito boas, que se destacam na sala... quando elas vão escrever, que elas fazem produção textual, que tem um dia na semana, na sexta feira, eu trabalho produção textual. Então, na produção textual, muitas vezes eles colocam só vc... tudo praticamente abreviado. Eu tô chamando a atenção delas duas, né? Vocês não podem porque lá na internet você vê de um jeito mas quando você vai escrever, quando você vai escrever aqui pra mim ler o texto, tá errado... não vou entender isso aqui. Entendo, mas não tá certo, então você tem que escrever... – Mas, ah, tia... na internet eu escrevo assim. –É, mas não pode. Aqui não pode. Aqui é uma pesquisa um trabalho...” (PROFEGA05).

Já um dos professores desse grupo reconhece a interferência e até avalia os alunos que têm acesso a internet como tendo um melhor desempenho:

“(...) a linguagem já é, já tá bem mesmo avançada em relação a isso, aos que tem tipo... sim, sim... é ainda é um pouco limitada... eu acho que por falta do trabalho mesmo de consolidação de leitura e da escrita também, né?(...) Mas, por exemplo, os que têm mais acesso realmente eles, eles escrevem melhor, eles já falam de toda essa realidade que... Dessas redes sociais, de compartilhar, né? Essa linguagem de compartilhar as coisa, de, de conhecer as informações, né? Eles já tão bem mais adiantados, mas é como eu tô te falando é uma... é a minoria, a maioria ainda, não, não tem contato, não tem acesso a esse tipo de coisa.” (PROFEGA01).

Segundo as professoras do Grupo B, embora nem todos os alunos tenham acesso à internet, todas reconhecem que a mesma também influencia a fala e a escrita dos alunos. Os dados, porém, distanciam-se do posicionamento do grupo A em razão dos encaminhamentos

pedagógicos frente a essa fala e escrita, conforme é possível observar na fala de uma das professoras:

“(...) eles colocam ‘vc’, tbm’... eles estão fazendo a escrita do que eles utilizam, né, no computador. (...) Aí, várias redações que tinha ‘vc’, ‘tbm’, xau xau...essas coisinhas, essas linguagens deles... aí depois eu dizia... porque eu aprendi na época da aceleração, quando eu ensinei 4 anos, eu só trabalhava com a reescrita... Então, desde essa época, de 98 prá cá, a criança escreve uma palavra errada(...) se ele botou o ‘i’, se eu tirar e colocar o ‘e’, ele não vai aprender. Ele só consegue se ele apagar e fizer, tá entendendo? Então essa reescrita, quando eu via, dizia: vamos reescrever de novo? Vamos colocar onde tem ‘vc’, coloque você... Tá certo que é a modernidade chegando, mas eu não posso permitir que ele fique o tempo todo, que tinha palavra que ele escrevia que eu não sabia nem o que era... aquele, aquelas... os símbolos que eles usavam, né? Aí eu trabalhava assim com a reescrita e até hoje eu faço. Me acostumei, então, qualquer frase que ele responda no dever, se vier... Vamos apagar e consertar e depois traz pra mim, tá entendendo?” (PROFEGB01).

Outra professora do grupo também alegou explorar pedagogicamente a interferência da internet e da televisão na fala dos alunos. Citou que certa vez, ao ouvi-los criticando a fala de personagens de uma dada novela, pediu para que eles assistissem à novela para que pudessem discutir sobre a fala dos personagens, apresentava uma variedade dialetal bem diversificada. Segundo ela, no dia seguinte, os alunos comentaram que os personagens falavam errado e a partir desse contexto ela passou a refletir sobre uma concepção de fala com sendo diferente em detrimento da concepção de fala certa x fala errada.

Vejamos:

“-Tia, a senhora viu como eles falam errado?- Por quê? -Você num entendeu o que eles disseram, não? -Ah, entendi, mas eles falam errado. -Porque eles falam errado? Não... porque eles falam assim é; as foroça; Ah, então isso é errado? Ou é diferente? É diferente. Uma coisa é falar errado, outra coisa é falar diferente. Vamos pensar sobre isso. Quando a gente tiver assistindo hoje: eu entendo o que eles dizem? Então por que que eu vou dizer que eles falam errado? Aí eles começaram.. Aí quando foi no outro dia: - Tia eu entendi tudo, eles falam errado não, eles falam diferente. - Por que será? Vamos prestar atenção no ambiente. Que lugar se passa aquela história? - Tia, parece assim, um interior assim, bem longe, né? Que só vai trem?- Eu disse: pois é.” (...) Lá tem escola? -Não, tem não. A briga não é por causa da inauguração da escola. Pois é, agora que chegou a escola lá...- Quem é que fala assim parecido com o que a gente vê na televisão lá?- Aí disseram: só a professora? - Não. Aquele menino que o outro botou pra fora de casa, que é o filho do coronel, ele também fala parecido com a professora. Porque será, pessoal? Uma coisa é a fala que a gente tem em casa, que a gente conversa com os amigos, outra coisa é aquela que a gente vai aprender na escola, dos livros, dos livros de literatura, dos discursos políticos, são.. É a mesma língua, só que falada de jeitos diferentes. - Ah, tia é mesmo. Agora na escola é que os meninos vão aprender esse outro jeito, né? - Exatamente”.(PROFEGB03).

Além disso, segundo ela, a partir de um questionamento de um aluno sobre o uso do trouxe e do ‘truxe’, com fins de explicar para eles a adequação da fala em razão das situações comunicativas e para mostrar que as variantes linguísticas deles merecem ser

respeitadas, como estratégia, ela pediu que eles usassem o trouxe e o 'truxe', ao falarem com as pessoas fora da escola e, prestassem atenção na reação delas.

Vejamos o excerto:

“Teve um dia, no segundo dia de aula, um deles chegou e disse: - Tia o certo é truxe ou trouxe. Aí eu... trouxe, esse é o português padrão que tá nos livros. Por quê? Você escutou truxe?- É eu escutei.- Eu disse: num tem problema não. Você entendeu? (...) porque a maioria dos mais velhos não frequentaram escola, se frequentaram, frequentaram muito pouco, então porque eles iam dizer trouxe, se o truxe serve também? Mas agora que você sabe que é o trouxe, você escolhe, se você vai falar trouxe ou se você fala truxe; você fala os dois e presta atenção na reação das pessoas. Se você gostar mais da reação deles, quando você falar truxe, você continua dizendo truxe, se você gosta mais da reação das pessoas quando você falar trouxe, você vai procurando trocar. - É tia, porque a minha mãe disse que a senhora tava era doída, que o certo é truxe. - Aí eu disse: pois diga pra ela que eu não sou doída, não, e que as duas formas existe e que você pode escolher agora. Eu vou falar trouxe porque eu sei que essa é a fala padrão. Como eu sou professora eu preciso falar o mais plausível, o mais organizadinho possível pra você conhecer o outro jeito de falar. Aí você vai ter dois jeito de falar, pra você escolher.” (PROFEGB03)

Já para outra professora do grupo, embora não tenha demonstrado uma reflexão mais aprofundada sobre a interferência da internet na fala e escrita dos alunos e embora critique o uso de abreviaturas e as considere como algo que contribui para tornar o aluno um pouco preguiçoso, demonstrou uma certa atitude de compreensão frente à variação diamésica, nos moldes de Ilari e Basso (2006), percebendo que existem diferenças entre a língua falada e a língua escrita, a depender do suporte linguístico.

“(...) mas eu tinha sempre que tá atualizada no vocabulário, porque o vocabulário da internet, escrito de outro jeito...Aí quando eu não sabia, eu digo: - o que é isso menino? - Tia, significa isso!- Eu digo: ah tá, é porque o tipo de, de, tchau, é coisa que vocês aprendem na internet eu não utilizo. Uma coisa que eu acho na internet, essa coisa de, de diminuir as palavras, abreviar.(...) É uma coisa que eu acho que contribui negativamente por exemplo você coloca 'vc', aí tem uns codigozinhos que eu não entendo, essa era a dificuldade que eu acho que fazia o aluno ficar nesse ponto pouco preguiçoso, de não, de não fazer a leitura.”(PROFEGB02).

A quarta professora desse grupo (PROFEGB04) também reconheceu a interferência da internet, principalmente na escrita, e alegou que sempre chama a atenção dos alunos para o uso com abreviaturas quando for em contextos em que isso seja aceitável.

7.3.4.1.2 *Fala da comunidade sociolinguística do entorno social da escola*

Neste tópico procuramos identificar como os professores caracterizavam a fala das pessoas do bairro onde a escola está situada. Os resultados revelaram que há um acentuado estigma linguístico em relação à fala das pessoas da comunidade do entorno escolar

e dos próprios pais dos alunos. O uso de alguns traços presentes na fala das pessoas da comunidade são valorados de forma muito negativa pelos professores, o que confirma o que já foi assinalado por Bagno (2003), de que a gravidade dos erros é julgada mais em função das características sociais do falante do que em função das características estritamente linguísticas.

Para os professores do Grupo A, a variedade linguística dos pais e da comunidade sociolinguística é marcada pelos palavrões, pela agressividade e pelo ‘baixo nível’. Esse *modus* linguístico idiossincrático, segundo eles, deve-se ao baixo nível de escolarização e aos altos índices de violência no bairro e acaba por influenciar os filhos, que acabam agindo com agressividade ao falar e sofrendo influência quanto ao uso de certas palavras que são tidas como ‘erradas’ no ambiente escolar, como destaca uma das representantes desse grupo.

“(...) a maioria dos pais também tem pouco estudo e os pais já é diferente... o linguajar é mais voltado para o palavrão. Os pais é pior do que eles... alguns filhos têm mais instrução do que eles”. (...) E os filhos sofre influência dos palavrões (...) há uma certa agressividade no falar... e falam muita palavra errada”. (PROFEGA03).

Acrescenta essa professora que esse modo de falar da comunidade é eivado de palavrões e atinge a escola porque os alunos utilizam-no, sobretudo, no horário do recreio.

“(...) na hora do recreio, se você for ,você vai escutar: “Ei , FDP, não sei o quê. Há uma certa agressividade no falar , já por conta dessa convivência com os pais. Na sala de aula mesmo, ele nunca chega, ele chega, ele chega assim: -Ei, macho, sai da frente, aí. Aí eu olho pra lá e faço assim: - Ei, rapaz, sai da frente, macho. – Professor, ela não quer sair da frente, não. – Claro que ela não vai sair da frente. Você tem que dizer o nome, com licença, por favor. Do jeito que você tá falando, ela não vai sair.” (PROFEGA03)

A estratégia que esse professor utiliza para levar o aluno a fazer uma substituição lexical, da palavra que ele julga inadequada, carece de uma justificativa que contribua para que o aluno se conscientize de que a cada variante linguística é atribuída um valor social e que os usos da língua estão sujeitos a uma avaliação social, como já enfatizado por Bagno (2003).

Vale destacar, entretanto, que, ainda que não tenha havido uma reflexão maior acerca da adequação ou não de certas palavras, em razão do contexto comunicativo, a orientação dada por esse professor, no que concerne ao uso de expressões de cortesia, necessárias a um convívio social harmônico, contribui para o desenvolvimento de competências sociolinguísticas, em que o aluno passa a “expressar adequadamente numa linguagem que é sociolinguisticamente apropriada às situações e aos interlocutores”

(MCERL, p. 172) e demonstrar a capacidade de estabelecer contatos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do cotidiano mais simples: dizer por favor, obrigado (a), desculpe (a), por exemplo.

Já para outra professora desse grupo, a fala da comunidade é coloquial, com gírias e permeada de termos desrespeitosos. Em razão disso, às vezes, o mais adequado, segundo ela, é fazer uso da mesma linguagem utilizada na comunidade, pois, o uso de uma linguagem mais respeitosa, contraditoriamente, faz é ofendê-las. Ao citar um caso em que foi questionada por uma aluna sobre uma maneira de falar, disse que a alterou explicando-a que estaria falando de acordo com a fala dela (professora) e conforme o verbo pedia.

“(...) O jeito de falar deles... Eles tudo... Se você coloca aqui na escola... Termo coloquial de falar...Porque é assim: ai fora é muita gíria... São termos assim, bem desrespeitosos. Eles não têm aqueles termos mesmo de respeito. Quando você usa termos diferentes de chamar o outro... aqueles que detêm um certo saber na questão da linguagem e usam lá fora... Daí eles começam a faltar com o respeito... É mais fácil e menos agressivo pra eles você falar da forma como eles falam com desrespeito, com gírias ... Nesse sentido assim... no outro dia por sinal a minha aluna perguntou assim: - mas professora esse jeito de falar ? Aí me coloquei de outra forma, aí expliquei (...) -Essa é a forma da gente conjugar o verbo na nossa fala. Então eu tô falando do jeito que o verbo pede.” (PROFEGA04).

Ao dizer para a aluna que esse era o ‘jeito de conjugar o verbo na nossa fala’, a professora parece confundir, conforme já a alertado por Castilho e Elias (2012), a língua com a gramática prescritiva, que se incumbe da norma gramatical. Além disso, sugere ter em mente uma concepção de língua prescritivista que aponta a supremacia das variedades urbanas padronizadas em detrimento de outras que são mais distantes dessas variedades, conforme assinalado por Bortoni-Ricardo (2004). Essa situação linguística envolvendo professora e aluna poderia ser pedagogicamente bem explorada pela professora, contrastando o uso do verbo tanto nos domínios sociais em que não há a necessidade de uma fala monitorada, com os espaços em que se faz necessária uma fala mais monitorada.

Segundo outra professora do Grupo A, a fala da comunidade é bem informal, inadequada o que demonstra ausência de escolaridade:

“(...) ixi, Maria! Deixa eu ver.. bem informal mesmo. ‘Ei mulher’. É assim que elas falam... porque até nós os professores... as mães, as poucas que vêm falar com a gente, elas chegam e diz : ‘ei mulher, quero falar contigo’, não é nem contigo, é, quero falar com tu”. (PROFEGA05).

A professora acrescenta que o uso de gírias e palavrões também é frequente o que, muitas vezes, deixa-a sem saber o que fazer.

“(...) Bastante gíria e palavrões, bastante! (...) É muito complicado tirar esse hábito deles. A questão das gírias, palavrões é muito difícil, especialmente... hoje inclusive foi uma situação até ruim pra mim. Passei uma atividade de ciências, coloquei lá... eu fiz o cabeçalho de ciências, aquela coisa toda e ele colocou ‘maconha’. Lá na frente, onde era pra colocar a data, ele colocou pô meu! E onde coloquei ciências ele colocou maconha. Aí, eu perguntei por que você colocou maconha aqui? Aí ele disse que não sabia nem que esse nome era maconha....” (PROFEGA05).

Ela justifica tais atitudes recorrendo a fatores extralinguísticos:

“(...) Isso porque eu tenho alunos em sala de aula que servem de aviãozinho, dos traficantes. É a realidade que a gente sabe que isso acontece... a gente tem conhecimento, mas infelizmente a gente não pode fazer nada. É a linguagem deles na sala de aula. Têm coisas que eu nem entendo. Que eles falam entre eles que na verdade eu não entendo, não sei o significado. (...) Até por questão de segurança, as vezes, é como eu disse no começo. A gente deixa passar as coisas até mesmo em sala de aula a questão da droga, é... como é que eles chamam, meu Deus do Céu? É, é, é ... a questão do crack”. (PROFEGA05).

Por fim, outra professora usa o termo ‘rasteira’ para caracterizar a fala da comunidade. Tal termo, nessa situação, assume o sentido de algo de baixo nível, com ausência de escolaridade, demonstrando, dessa forma, discriminação linguística e social dos falantes. Vejamos:

“(...) bem rasteirinha mesmo. (...) Você sente, você vê, você percebe que eles não têm conhecimento. Eles não têm muito conhecimento. A maioria, acho que não são alfabetizados, não conseguiram nem se alfabetizar. (...) É assim, é sem modos e sem colocação correta das palavras.” (PROFEGA04).

Em se tratando do Grupo B, há similaridade em relação ao Grupo A, com a forma de perceber a fala da comunidade sociolinguística do aluno: assinalada predominantemente pelo léxico da violência, das drogas e do uso abusivo de palavrões. Duas professoras do grupo alegaram ter preconceito para com essa variedade em razão do excessivo uso dos palavrões em sala que ferem e desrespeitam os colegas e até professores.. Uma destas que disse procurar combater o léxico da violência caracterizou essa fala de ‘marginalizada’:

“Uma, assim marginalizada... Que antigamente a gente não tinha isso aqui no bairro, sabe, essas expressões que eles utilizam. Assim... é nesse sentido...A gente acha que tem um pouco de preconceito sim, porque vem da... a gente sabe que vem da questão da violência, disso que a gente tá vivendo hoje em dia, das gangues.” (PROFEB01).

Para uma terceira professora do grupo que também diz combater o léxico da violência e julga o uso de palavrões como abusivo, a percepção da fala da comunidade

distancia-se um pouco das outras duas professoras por demonstrar conhecimento dos fatores extralinguísticos e linguísticos que contribuem para essa fala. Segundo ela, a variedade linguística da comunidade é o português não-padrão e diz que essa “variante mais popular” sofre muita influência dos meios de comunicação de massa, da situação socioeconômica das famílias e da origem de muitos moradores que são do interior:

“(…) fala o português não padrão, mas fala já numa variante próxima dos meios de comunicação de massa... a gente não tem muito o ‘*truxe*’. Aqui a gente tem... muita criança que vem de comunidade, muita criança que vem de assentamento, muitas crianças que são filhos de família de interior que migram, então a gente tem muito ‘*truxe*’, ‘a gente vamos’, né? uma variante mais popular por conta da origem das famílias.” (PROFEGB03).

A professora acrescenta que, em virtude de a escola receber alunos de áreas de risco, essa fala da comunidade reflete-se em sala de aula em forma do uso excessivo dos palavrões que são usados indistintamente.

Vejamos o excerto:

“(…) como a nossa escola é pequenininha... eles colocam as crianças do bairro nas escolas maiores e as últimas matrículas vão botando aqui. Então a gente... Elas vêm de áreas, realmente, áreas de risco, área de crianças que moram em favelas, crianças que moram em áreas bem complicadas de extrema baixa escolaridade, muita violência, sexualidade muito aflorada, muita agressividade. Então, assim... palavrão... Uma coisa normal. Aí olha assim: - ei filho da puta, tu é um filho da puta. – Mas, pera aí: ele num é teu amigo? - É tia. Mas é brincadeira. Aí eu disse: num é brincadeira. Filho da puta num é uma palavra de amizade. – Mas tia todo mundo fala. – Mas você num é obrigado a falar, é seu amigo. Pois chame de amigo. Vamos pensar nas outras palavras, eu já cheguei assim, a fazer lista, palavras de amizade pra substituir alguns palavrões, né? Então a gente procura dar... olha essas palavras. Vamos prestar atenção como essas palavras são fortes: baitola, puta, filho da puta, porra, priquito, olha como essas palavras são fortes (...). E eles soltam as palavras!”(PROFEGB03).

Isso a leva a buscar estratégias para tornar os alunos conscientes da inadequação dessas escolhas lexicais e com vistas a substituí-las por outras que produzam um efeito diferente no interlocutor. Além disso, aproveita para refletir com eles sobre como as relações de afetividade são fortalecidas a partir do uso de palavras que externem carinho, amor e amizade. Ademais, utiliza esse momento para abordar junto a eles aspectos gramaticais.

“- Se você usa essas palavras fortes na hora que você tá calmo, na hora que você estiver com raiva você vai falar o que? Amor, fé, amizade, alegria? – não, tia, tem nada a ver. – Pois é, então vamos reorganizar, essas palavras; deixar as palavras pesadas pros momentos pesados as palavras leves para os momentos leves; as palavras de raiva para momentos de raiva, as palavras de amor e amizade para momentos de amizade. Rapariga não é a palavra de amizade. Diz aí, rapariga! (...) _ Tia, mas todo mundo fala. _ Você não é obrigado a fazer igual a todo mundo... - Ah,

tia, por que? - Você tá com medo de quê? De dizer uma palavra de carinho? Oh amiga, oh mulher, faz isso não. Não é melhor do que dizer mulher tu é muito rapariga? Isso é jeito de falar com amigo? Quando você tiver com raiva dela você vai fazer o que? Vai bater? As palavras elas são meios da gente expressar nossos sentimentos, é por isso que tem palavra suave, de paz, palavra pesada... de ódio. É diferente. As palavra estão aí pra gente tocar as pessoas com elas, sem precisar encostar a mão nelas. Você vai gastar suas palavras de raiva na hora da raiva, porque senão, o que vai sobrar pra você? Suas mãos. Aí você vai voar no cabelo da sua amiga? Vai arrancar o cabelo da sua amiga, depois você vai botar de volta o cabelo dela? Como? Você vai arranhar a sua amiga? Você vai consertar o rosto dela? Como? A gente vai voltar pras caverna já, já? Aí eu fico imitando; uh uh uh uh. Kkkkkk. Mas é: a gente não pode permitir isso. Pensa nas palavras, vamos ver as palavras bonitas que a gente conhece. Aí eu também aproveito... É por que assim, entre falar da classificação do substantivo e ter este tipo de conversa, vou ter esse tipo de conversa, depois eu aproveito, né? Substantivos... amor, paz, enfim.” (PROFEGB03).

A quarta professora do grupo também ressaltou o uso excessivo de palavrões na comunidade e creditou isso mais à baixa escolaridade das famílias do que à interferência dos aspectos ressaltados pela outras professoras como a droga e a violência.

“o próprio pai muitas vezes não é alfabetizado... é muito mal, né? Num tem... é a questão da própria família...aquele linguajar...”. (PROFEGB02).

7.3.4.1.3 *Fala de alunos oriundos da zona rural do Ceará*

Em relação ao questionamento sobre como os estudantes lidam com a fala dos alunos que vieram do interior, os resultados demonstraram que todos os 05 (cinco) professores do Grupo A sentem um certo melindre ao se deparar com variantes rurais de certos alunos. Essa postura nos pareceu ocorrer em virtude da dificuldade desses profissionais em abordar a questão de forma pedagógica para toda a turma. Concluimos que essa dificuldade se dá por conta da ausência de conhecimentos de que as diversas variantes linguísticas, inclusive as utilizadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas, são passivas de serem situadas ao longo do contínuo de urbanização, como já destacado anteriormente ao nos reportarmos a Bortoni-Ricardo(2004), sem supremacia de uma variante em detrimento de outra. Esse desconhecimento sobre isso corrobora para fortalecer no meio escolar essa dicotomia entre fala certa x fala errada, e no caso da fala do aluno oriundo da zona rural, passa a ser considerada como ‘errada’.

Dentre os relatos que nos chamaram mais a atenção, citamos o do professor que tem uma aluna que veio da região do Cariri, no Ceará. Segundo ele, às vezes, os colegas riem da forma como ela usa o /di/ e justificou de forma enfática que ela não se incomoda,

entretanto, foi lacônico ao falar como mediava essa questão junto à turma limitando-se a justificar que cada local fala do seu jeito.

“Tem uma aluna que fala diferente... ela veio do Crato... Ela ainda tá com o linguajar do Crato. Quando ela fala o /di/, né? Às vezes chama a atenção... Eles às vezes riem, mas ela não chega a se incomodar, né?..”(PROFEGA03).

Já uma outra professora também demonstrou certa insegurança no trato com as variantes rurais e, em razão disso, mostrou atitude de intolerância linguística, termo denominado por Mendes (2011), ao julgar como algo negativo, o fato de o aluno estar possivelmente construindo uma autoimagem sociolinguística positiva:

“(...) Quando ele falava algum termo próprio do interior, né? Eles achavam estranho e riem. Ai foi que a gente foi conversar, e pelo jeito dele se expressar, as expressões utilizadas lá no local dele... o que foi depois de um certo tempo que ele desabituou de utilizar esse termos porque o formato já ficou, né, outra linguagem... foi adquirindo os termos de cá, só mudava, né? ... Ele não gostava muito não, **porque ele achava que era lindo o que ele tava falando...** se o que ele tava falando era certo, né? **Pra ele era certo pros outros...**”(PROFEGA02).

Em relação ao Grupo B, observamos posicionamentos distintos entre as quatro professoras. Uma delas embora tendo alegado que há muito tempo não recebia alunos do interior, disse que tem um aluno que apresenta traços linguísticos do interior e diz que a turma chama a atenção dele em sala de aula, mas ela ainda não parou para saber o porquê da fala dele:

“Tem um, nesse ano, ele diz: a 'fia' da tia nem veio hoje.. a 'fia'... Então esse 'fia' é de casa, né? porque ele deve escutar todo mundo falando fia, né.? Aí, os próprios colegas num deixam nem que eu converse com ele... os próprios colegas já o criticam, sabe? Aí os próprios colegas dizem (...), né? 'fia'não, é filha... Fala direito! Os colegas chamam a atenção da criança, né? Num deixam nem que eu... e eu noto que muitas outras palavras, 'muié' que ele fala, ele deve conviver com a avó, eu ainda não tive assim... de buscar assim... o porquê que ele fala assim, sabe?”.(PROFEGB01).

Questionada por nós sobre como ela explicaria para os alunos que muié e mulher são a mesma palavra, ela nos indagou: “do lado da sociolinguística, é assim?”. Ao respondermos, positivamente, ela continuou:

“Não, ai eu teria que dizer que esse 'muié' que veio da zona rural, que é como eles falavam antigamente, né? Que eles falavam 'arraca', porque não estudavam. (...) era, na minha terra eles falavam /raca/, vá buscar a 'raca ali, então eu procuro distinguir assim, no sentido da urbana, da rural, mas eu ainda não tive essa curiosidade sobre a fala dele”. (PROFEGB01).

A referida professora, que tem formação inicial em Letras, demonstrou um certo nível de familiaridade com os estudos sociolinguísticos, tanto que citou outros exemplos do interior onde ela morava, onde as pessoas faziam uso da variante /raca/ em vez de /vaca/ e creditou ao fator extralinguístico ‘baixa escolaridade’ esse tipo de escolha lexical.

Outra professora do grupo relatou que, diante de alunos oriundos do interior, ela procura criar um clima de naturalidade em sala de aula para que esses alunos não sejam alvo de deboche da turma quando estiverem falando.

“(...) eu já tive um aluno que veio, não foi esse ano não, esse aluno que foi meu aluno no quinto ano, hoje ele já está no ensino médio... na época ele veio do interior e ele tinha realmente o sotaque diferente, mas eu fazia de um jeito que aquilo não, não, não se tornasse uma coisa de... De deboche dos colegas. (...) Porque às vezes tem um linguajar assim bem próprio da região, bem próprio da cidade do interior..., ou, de onde foi que ele veio? Eu não tenho lembrança de onde foi. Mas eu sempre puxava de um jeitinho que, que aquilo fosse uma coisa natural...” (PROFEGB02).

Embora tendo demonstrado um acentuado senso de proteção ao aluno, enquanto pessoa, carecia-lhe agregar a sua prática, a compreensão de que qualquer variedade linguística, conforme Bagno (2007), é plenamente funcional, que tem uma lógica de funcionamento e que as regras gramaticais podem ser descritas e explicadas. Em razão desse entendimento, o enfoque pedagógico passaria a pautar-se pelo rompimento com todo e qualquer julgamento linguístico de teor depreciativo, buscando fortalecer, dessa forma, as atitudes de respeito linguístico à fala do aluno.

Já uma das professoras, demonstrando conhecimento dos postulados sociolinguísticos, apresentou clareza quanto às variedades rurais usadas pelos alunos oriundos de áreas do Estado geograficamente mais isoladas. E destacou que, diante da fala de alunos oriundos das zonas rurais, sua prática interventiva volta-se para um trabalho de pesquisa sobre os múltiplos falares das pessoas, envolvendo toda a turma.

“ há várias formas de você falar a mesma coisa, dependendo do lugar de onde você vem... Então eu vou pesquisar com eles.. os sotaques...as falas do pessoal do interior, da zona rural.. E, eles passam a entender que toda fala que se faz entender é correta...” (PROFEGB03).

No caso da 4ª professora do grupo, embora com formação específica em Letras, sem demonstrar como atua pedagogicamente frente à variação linguística, alegou que diante da fala dos alunos oriundos do interior do Estado, especialmente os que vêm da zona rural, é “difícil controlar a reação da turma quando o sotaque é muito estranho”. (PROFEGB04).

A atitude da professora sugere compreensão limitada sobre o contínuo de urbanização, como metodologia de análise, em que é possível situar qualquer falante do português brasileiro e posicionar as variedades rurais isoladas em um dos polos desse contínuo, conforme asseverado por Bortoni-Ricardo (2004). De acordo com sugestão da própria autora, um trabalho produtor com os alunos poderia ser o de levá-los a situarem os colegas de turma, oriundo da zona rural, bem como situarem a si próprio, nesse contínuo. Essa atividade poderá ser muito produtiva para a compreensão dos estudantes quanto aos traços contínuos e graduais, que assinalam as características não só das variedades rurais, mas do português brasileiro falado por milhões.

No tópico seguinte, apresentamos como os professores abordam questões relacionadas a mudança linguística e quais suas atitudes diante desse fenômeno que, de igual modo à variação linguística, é inerente a toda e qualquer língua natural.

7.3.4.1.4 Fala da juventude x fala dos mais velhos

Um outro aspecto que buscamos identificar junto aos professores diz respeito às percepções e conhecimentos sobre mudança linguística. Ao questionarmos a cada professor como eles explicariam aos alunos a diferença entre a fala dos mais velhos e o modo de falar da juventude, as respostas revelam que o fenômeno da mudança linguística e dos fatores de cunho linguístico e/ou extralinguístico responsáveis por essa mudança, ainda não é devidamente compreendido pelos professores do Grupo A, e, em parte, por alguns do Grupo B. As percepções dos professores quanto a essa questão e as estratégias de trabalho ao abordar a questão em sala de aula corroboram isso.

Para os professores do Grupo A, nos moldes dos tópicos anteriores, há um relativo alinhamento quanto às percepções e abordagem da temática. Um dos professores, diante do questionamento feito por nós, refletiu sobre a fala da juventude em relação a sua própria fala, colocando-se como sendo alguém mais velho. Alegou que não há dificuldades na relação linguística entre ele e seus alunos porque, no geral, a ‘linguagem do povo está pobre’, então a fala com os alunos deve ser o mais simples possível.

Tal postura, além de sugerir desconhecimento quanto os processos de mudança que ocorrem em uma comunidade de fala e que impactam na variação de comportamento linguístico dos falantes, motivados por fatores extralinguísticos, como por exemplo, as variáveis idade, sexo (cf. LABOV, 1972), evidencia uma atitude de valoração negativa

quanto à fala popular, ao categorizar a linguagem do povo como sendo ‘pobre’ (incluindo-se a dele próprio):

“Eu não lembro de ter tido nenhum debate sobre... não tinha, assim, nenhuma dificuldade de me fazer entender por eles. Não vejo nenhuma complicação, não. Até porque, aqui, pra nós, o nosso linguajar, do povo, tá pobre, não muito rico, né? Então tá muito universal, a não ser as classes sociais onde há um convívio maior. Nem as classes sociais. Eu vou pras reuniões, festas, e o nível de articulação da fala e da língua, o uso correto do português tá muito complicado, entendeu?” (PROFEGA03).

Essa percepção do professor vai de encontro ao que afirma Bagno (2009), que não existe “empobrecimento” da língua. Se a língua perde ao longo do tempo algumas distinções, por outro lado, não “para de ganhar novos mecanismos que permitem manter as diferenciações antigas ou marcar as novas, que vão sendo exigidas pelo uso” (p. 47). Assim, é possível constatar, a partir da fala desse docente, que a discussão sobre mudança linguística, não é pauta de seu planejamento escolar, tanto que o mesmo não tem lembranças de nenhum debate em sala sobre a temática.

Segundo uma outra professora do Grupo, não há necessidade de explicar aos alunos sobre a diferença da fala dos mais velhos e o modo de falar da juventude, porque os jovens não percebem essa diferença. Para ela, a mudança linguística é uma questão de imitação: os mais novos usam a linguagem dos pais imitando-os. Ela cita o caso de seu avô que mesmo sem escolaridade usava ‘vosmicê’ e ‘senhorita’, o que, para ela, seria uma linguagem ‘cultu’. Além disso, cita o caso de seus alunos que usam os termos de tratamento ‘senhor e senhora’ em sala para com o professor, mas não o fazem em casa, com as mães.

“(...) Ultimamente não. Eles não percebem... Não percebem. Eu falaria pelo meu filho e por mim também. Meu avô esse seria eu daria exemplo... Não os meus alunos... Mas como eu disse, a gente vai estudando aprendizagem no decorrer das nossas vida, e eu achava estranho meu avô falar vosmicê, né? Achava estranho usar senhorita... Essas coisas e assim... Aí eu ficava: por que que eles usavam esses termos ? E não usa você que é simplesmente você? Aí é justamente no conhecimento da leitura, **de ver que no tempo dele utilizava muito dessa questão da linguagem mais culta, embora meu avô não tivesse, não tivesse assim essa escolaridade, né?** Ele sabia utilizar os termos por que era o que o pai dele utilizava. Então ele imitava o que o pai fazia. Nossos alunos também imitam o que os pais fazem. Eles não usam a linguagem formal ou coloquial, né? Como dizem: não utilizam, então, assim... o pai e o filho não se tratam senhor, senhora... É você. Você ninguém sabe quem é o mais velho, né? Se tiver numa conversa aí, porque eles não, assim... pra eles tanto faz. Acha desnecessária esse uso da fala mais formal, então a criança também, né? Outro dia eu falei com um senhor, eu chamei ele por ... o senhor vai... - O senhor não, pelo amor de Deus não me chame de senhor, não. O senhor é só o do céu. Eu até achei estranho, né? Por que quando a gente conversa com uma pessoa, mais assim, né? Mas se a gente nem conhece, né? A gente usa esses termos, então tento informar... Já nossos aluno eles estendem muito a senhora pra gente, mas já com a mãe não usa. **O único termo que a gente observa assim**

de formal é essa questão dos meninos ainda chamarem a gente de senhora e de senhor na sala.” (PROFEGA02).

Os alunos fazem uso de marcadores linguísticos de relações sociais com os professores (senhor e senhora), que tem a ver com o uso social da língua, como apontado pelo QECRL, e não o fazem em casa com os pais, cuja relação deveria ser assinalada por escolhas lexicais que demonstrem respeito. Embora esse uso refira-se ao espaço familiar, faz parte dos aspectos ligados à utilização dos registros (formal, informal, familiar, íntimo, etc), que diz respeito às competências sociolinguísticas. Nesse caso, compete à escola promover esse conhecimento para que o aluno desenvolva a capacidade de usar adequadamente a língua nos micro e nos macro espaços sociais. Tal atitude também passa pela responsabilidade pedagógica do professor.

Outra professora que tergiversou ao explicar suas percepções relacionadas a essa questão, demonstrou uma compreensão polarizada quanto à variabilidade na língua: os eventos linguísticos ou são cultos ou informais e podem interferir na escrita. Além disso, conforme já alertado por Marchuschi (2010), não consegue fazer uma distinção ente as modalidades de uso da língua, estabelecendo, equivocadamente, uma relação biunívoca entre fala e escrita.

Vejamos:

“Eu sempre trabalhei com eles assim... mostrando pra eles, né? O falar... Quando eles falavam uma palavra ou palavras, aí eu mostrava pra eles a língua culta e a língua informal... Aí, eu ia explicar prá eles: oh, prestem atenção; tenham cuidado, porque a gente tem o hábito de escrever como fala e se você fala errado, você vai escrever errado.” (PROFEGA04).

De acordo com uma outra professora do grupo, a fala dos mais velhos assume uma conotação de ‘errada’, o que demonstra não conhecimento sobre a mudança linguística e corrobora a visão cristalizada pela norma gramatical prescritivista, conforme asseverado por Bagno (2007), de que há um modelo de língua “certa” e que tudo que fugir a esse padrão socialmente constituído, é tido como ‘errado’ e deve ser consertado.

“Como é que eu explico? Oralmente. Eu falo pra eles oralmente e falo, também, e falo que nem a questão assim... (...) Eu faço alguma atividade no quadro também. Eu coloco as frases para eles identificarem como eles escreveriam corretamente aquelas frase... trabalho muito aquela frase.” (PROFEGA05).

Já o quinto professor que faz parte do Grupo A explica aos alunos essa diferença entre a fala dos mais velhos e a da juventude evocando o respeito aos mais velhos, pelo fato de terem mais idade, e pelo fato de, em razão da longa caminhada, terem mais sabedoria. Sob

nossa análise, o argumento desse professor ancora-se em um terreno fértil para a discussão acerca do desenvolvimento das competências sociolinguísticas. Um conhecimento teoricamente embasado da variação e da mudança linguística, ainda que mínimo, contribuiria para que esse professor pudesse, nos moldes do documento europeu (GAERI,2001), levar os alunos a compreenderem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos do bairro. Além disso, como competência sociolinguística a ser desenvolvida, poderia orientá-los para bem desempenhar o papel de mediadores entre os interlocutores falantes de variedades linguísticas de prestígio que trabalham ou aparecem no bairro e as pessoas de sua comunidade de origem.

Já entre os professores do Grupo B, encontramos posições diferentes quanto à forma de explicar para os alunos a diferença entre a fala dos mais velhos e o modo de falar da juventude. Para uma delas, a justificativa utilizada, ainda que careça de um maior embasamento teórico-reflexivo, demonstra conhecimentos de cunho sociolinguístico, ao citar fatores como idade, grau de escolarização e origem geográfica como sendo responsáveis pela diferenciação entre a fala dos mais velhos e a dos mais jovens. Ao explicar essa diferença para os alunos, a professora demonstra certa clareza quanto a variação social, enquanto traços da língua que caracterizam os subgrupos numa sociedade heterogênea, conforme preconizado por Labov (2008), assume no processo de mudança linguística. Além disso, a mesma faz menção à dimensão histórica da mudança, ainda que de forma não muito consciente, ao situar em uma linha de tempo, palavras que eram usadas em uma dada época contrastando-as como são usadas agora.

Eis o fragmento da entrevista da professora:

“Eu falava assim, é, é eu colocava pra eles que cada etapa de vida as vezes você tem vocabulários diferente e se você morava numa zona rural você tinha o vocabulário diferente do aluno que era da cidade, e se você era uma pessoa que tinha muito acesso à leitura, você tinha algumas palavras que você tinha mais o hábito de usar, então eu sempre colocava essa diferença e explicava o porquê que isso acontecia. Eu sempre tive esse cuidado, esse de mostrar que mesmo a pessoa falando daquela maneira não estava errado, porque ela estava usando o vocabulário que era costume do lugar onde morava, né? Eu colocava muitas vezes algumas palavras que na época x era usada e que hoje não se usa... Principalmente gíria, por exemplo, você chamar uma pessoa de pão...E, hoje não, é gatinho, é isso, é aquilo. Então eu sempre fazia essa ponte, com as coisas que eram usada antes, com as coisas que eram usada mais dessa época, daquele momento que a gente tava vivendo.” (PROFEGB02).

Segundo outra professora do grupo, não julga como sendo necessário explicar sobre a diferença entre a fala dos mais velhos e a fala da juventude, uma vez que essa temática não diz respeito às aulas de LP no 5º ano e nem no 6º. As questões abordadas junto aos alunos voltam-se somente para a ‘modernidade’:

“Não... Nós conversamos só sobre modernidade, no 5º ano mais no 6º... a questão, essa questão da tecnologia, né?” (PROFEGB01).

Esse relato da professora leva-nos a concluir que ainda não há a reflexão/internalização, por parte da professora, dos conhecimentos voltados para o desenvolvimento de competências que tem como base as regras variáveis e mudança linguística. Logo, ainda não têm o devido assento na pauta pedagógica, apesar das orientações dos documentos norteadores do ensino. Passam, assim, despercebidas pondo em relevo lacunas de ordem formativas tanto na formação inicial quanto na formação em serviço.

Outra professora do Grupo B demonstrou conhecimentos sobre as variáveis extralinguísticas que corroboram para a mudança linguística. Ao explicar para os alunos sobre a diferença entre a fala dos mais velhos e a da juventude, ela relatou que procura deixar claro que “há modos diferentes de falar” (PROFEGB04) e que isso se deve à idade, à época em que vivem, em que lugar moram e com quem convivem. Não obstante essa clareza, a professora demonstrou que pouco explora isso com fins de levar os alunos a desenvolverem a capacidade sociolinguística, citada no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (GAERI, 2001), de se exprimirem com confiança, com clareza e com educação, em um registro formal ou informal, adequado ao interlocutor e à situação comunicativa.

Por fim, a outra professora do Grupo B destaca-se das anteriores não só por demonstrar alguns conhecimentos específicos acerca dos processos de mudança linguística e das variáveis que contribuem para a concorrência social entre uma variante inovadora e uma variante conservadora, em conformidade com o que nos diz Bagno (2007) sobre a mudança linguística, mas pelas estratégias que utiliza para despertar nos alunos a curiosidade quanto a esse fenômeno da língua. Alega a professora que os alunos tendem a reproduzir a fala dos mais velhos, em razão da influência dos pais. Em dado contexto em que uma aluna faz uso da palavra ‘camarinha’, atualmente em desuso, mas amplamente utilizada, antigamente, por pessoas de gerações anteriores para se referir ao quarto de dormir, a professora aproveita a situação como estratégia para despertar o interesse dos alunos, e explora a questão recorrendo ao uso do dicionário e à pesquisa na internet.

Eis o excerto que nos mostra o posicionamento da professora:

“(...)Não, a fala dos mais velhos não, até porque eles reproduzem muito, né? (...) Você vê pelas palavras... algumas palavras assim, bem, às vezes eu escuto umas palavras, sei lá! Outro dia ouvi da minha aluna, foi **camarinha**, aí.. Uai!! Camarinha. - Aí, conversando a minha avó, ela tava mandando eu procurar não sei o que, e falou na camarinha, aí eu, cama, cama, cama?... Aí eu disse: ela deve ter uma boa idade, né, pra se referir ao local onde ela dorme como camarinha né? Aí...

mas olha que legal! Vamos procurar no dicionário essa palavra? Vamos pesquisar, né?” (PROFEGB03).

Esse momento de intervenção da professora contribui para que os estudantes percebam que a língua muda e que isso é um fenômeno natural, o que não justifica nenhum juízo de valor em relação aos usos lexicais dos mais velhos.

No próximo tópico, abordaremos, na perspectiva do professor, como os alunos percebem e reagem à fala do docente. Essa percepção do estudante contribui para evidenciar nuances do enfoque pedagógico dado pela escola às regras linguisticamente variáveis.

7.3.4.1.5 *Fala dos professores na perspectiva dos alunos.*

Neste tópico, objetivávamos conhecer, sob a perspectiva de cada um dos professores pesquisados, qual a percepção dos alunos acerca da fala docente. Os resultados encontrados, tanto no Grupo A quanto no Grupo B revelam que os próprios professores reconhecem que há tensão entre a fala do professor e a do aluno: ora os alunos repudiam o falar ‘correto’ exigido pelo professor; ora os alunos admiram esse falar ‘correto’ e desprestigiam a própria fala.

Segundo uma professora do Grupo A, a relação linguística com os alunos é marcada pela necessidade de mediação de um conflito: os alunos acham estranha a fala dela e por isso, ela, às vezes, como estratégia de aproximação da turma, faz uso de palavras e de idiosincrasias linguísticas dos próprios alunos:

“(...) Nesses momentos que eu vou utilizando alguns verbos do uso deles, né? Tipo uma conjugação verbal dentro de uma fala minha... Eles acham estranho a minha fala porque eles não tem esse costume. É tu/ rai/, tu /rem/, tu /rei/, tu/ rai/...Sabe? Esse negócio...eu diei...” (PROFEGA02).

Embora a docente, busque uma aproximação com os alunos, mediada pelo uso da língua, contraditoriamente, a mesma parece verticalizar, socialmente, a fala dela em relação à dos alunos, como se tentasse demarcar a superioridade de uma em relação à outra. Assim, a intervenção pedagógica utilizada por ela, consiste em falar as palavras ‘na fala dela’ e esperar que os alunos a ‘copiem’, pela imitação, por reconhecer na fala do professor essa superioridade em relação à fala deles.

“Eu diei... Quando eles recebeu ou devolveu um material pro seu colega.. - Eu já diei professora . Aí, você fica pensando o que é que quis dizer com diei, né?... Mas

“você tem que utilizar: você deu! Prá puder eles perceberem essa fala da gente. Eles não falam que acham estranho. Só nesses momentos que nós temos observado isso. Quando eles têm uma certa maturidade, como eu falei, no 5º ano eles observam isso. Quando você usa, quando você usa alguns termos na frente deles, alguma palavra, alguma frase.” (PROFEGA02).

O exemplo nos mostra que a professora demonstra um certo preconceito linguístico com as variantes usadas pelos alunos e, em não sabendo lidar com tais variantes, utiliza a estratégia de tentar falar ‘alguns verbos do uso deles’. O conhecimento da metodologia de análise proposto por Bortoni-Ricardo (2004) para analisar o português brasileiro, em que é possível situar qualquer falante brasileiro em três contínuos: urbanização, oralidade e letramento e monitoração estilística, seria de relevante valia para um trabalho pedagógico dessa professora com a turma. Em vez de debater-se nessa relação permeada de melindres, poderia situar no contínuo de urbanização a fala dela e a fala deles e continuar com o exercício, situando a fala de ambos nos demais contínuos, o que contribuiria para a reflexão por parte dos alunos acerca dos fenômenos linguisticamente variáveis e do uso social da língua.

Para outra professora, a percepção é que os alunos veem a fala dos professores como complexa e de difícil entendimento. Para evitar isso e ser compreendida, ela tenta “falar muito parecido com eles” (PROFEGA05). Alega que não adianta levar textos complexos e falar uma linguagem distante da deles se eles não entenderão:

“(...) Porque não adianta chegar na sala de aula... têm textos que você vai ler que fala sobre infográficos... Sobre um monte que eles não entendem. Então, assim, né? Que tentar, no mínimo, falar a linguagem deles, né, pra que o aluno entenda. Ele já tem a dificuldade e se você for chegar com aquela linguagem muito formal eles não vão te entender de jeito nenhum. Você tem que dar... Fazer um jeito... É tanto que eu uso muito a questão do dicionário. Eu acho que eles gostam tanto do dicionário... porque eu uso muito a questão dos dicionários. Nós somos professores mas também não sabemos de tudo, né? Então, assim, eu uso muito a questão do dicionário pra tentar o significado mais simples pra eu falar pra eles.” (PROFEGA05).

O ponto de vista da professora, sobre o falar simples para ser compreendida e sobre a estratégia de fazer uso do dicionário com os alunos, com fins de levá-los a identificar outras formas de dizer a mesma coisa, nos parece algo pedagogicamente relevante. Entretanto esse *modus operandi* do agir docente apresenta limites. O professor deve levar o aluno a apropriar-se de outras variedades linguísticas, sobretudo, a que desfruta de maior prestígio para mostrar-lhes outros horizontes sociais. Para isso, é necessário um movimento pedagógico que parte da fala do aluno mas não se encerra nela, o que requer uma ação teoricamente

embasada, capaz de promover *saltos* linguisticamente qualitativos, em direção ao que Bagno (2002) chama de desenvolvimento pleno de uma verdadeira educação linguística.

Segundo outro professor do Grupo, os alunos acham a fala dele diferente e já chamaram sua atenção por usar o /s/ como marca de plural: “...no meu caso aí, eles já chamaram a atenção pelo s. Eles dizem os menino...”. (PROFEGA03). O docente, no entanto, poderia discutir os valores linguísticos e sociais da concordância de número, mostrando aos alunos a necessidade de que tal concordância seja observada quando da necessidade do uso da norma padrão. Ademais, poderia destacar que o não uso do /s/, como marca de plural, recorrente em suas falas, constitui traço de uma variedade linguística usada em situações de comunicação que não requer um estilo de fala monitorada.

Já para outra professora desse Grupo, os alunos percebem que a fala dela é diferente da deles e consideram isso sinônimo de inteligência.

“(...) a maioria diz assim: a tia é muito inteligente. Eles, né? Eles associam o conhecimento com inteligência. Aí dizem: – Cara, a tia é muito inteligente. A tia sabe de tudo. –Epa! Não. Eu não sei de tudo. A gente aprende um pouquinho todo dia. Todo dia eu aprendo um pouco com vocês. Eu nunca deixei que eles pensem dessa forma. Eu acho prejudicial”. (PROFEGA04).

Essa percepção dos alunos parece carrear um recado submerso um tanto cruel: tanto eles como as pessoas de sua comunidade, que não falam como a professora, não são inteligentes. Isso pode contribuir para a construção de uma autoimagem linguística negativa, algo danoso, sobretudo, em se tratando de crianças em formação, em uma fase decisiva do percurso escolar e que, certamente, não é o desejo da professora. Esta pode aproveitar o *momentum* para estimular os alunos a ampliar seus repertórios linguísticos, ao mesmo tempo em que levá-los a perceber o valor de cada variedade linguística a depender do contexto comunicativo.

Já o quinto professor desse Grupo alegou que os alunos, no geral, admiram-se diante da fala dos professores, por ser muito diferente da deles. Como a violência é muito intensa no bairro e os territórios são demarcados por gangues, a fala admirada pela maioria dos alunos é a desses grupos. Entretanto, reconhece que as crianças constituem um público passível de um trabalho sobre “essas questões da fala, do falar correto, do usar correto a língua” (PROFEGA01), mas, reconhece que ele ainda não fez um trabalho mais intenso sobre isso no 5º ano.

Já para os professores do Grupo B há divergência entre os pontos de vista dos professores. Uma das professoras representantes do Grupo B disse que os alunos, atualmente,

não têm o professor como modelo e nem referência de fala. O modelo de fala para eles, segundo ela, é o dos traficantes.

“(...) Não, não passa como modelo, não. Hoje eles não veem mais professor como modelo... O modelo pra eles é os traficantes, é o chefe da comunidade deles, é que é o modelo. O professor não é. O professor é aquele que tá orientando ali naquele momento. (...) Não, eu não percebo que eles... Porque eles chegam no final do ano falando do mesmo jeito, os mesmos palavrões, as mesmas gírias, eles não mudam, pelo menos do 6º ao 9º, eles não mudam uma vírgula. São 10 professores, cada professor que entra dá conselho, explica alguma coisa, orienta, e eles chegam no final do ano do mesmo jeito, do mesmo jeito! Então, eu não acho que... É referência não, professor num é mais referência não, eles não têm mais respeito nenhum, como tinha antigamente.” (PROFEGB01).

O relato da professora, reportando-se ao fato de os alunos terem a fala dos traficantes como referência, na perspectiva de uma escola consciente do dever em promover uma verdadeira educação linguística, pode ser um excelente ponto de partida para um trabalho pedagógico que leve os alunos a perceberem a diversidade linguística. Os alunos nessa etapa de escolarização, frente a um trabalho criativo e envolvente por parte dos professores, reagem com receptividade. Assim, cabe à escola buscar estratégias que os levem, conforme assinalado por Bortoni-Ricardo (2004), a perceber as diferenças entre as variedades usadas no domínio do lar, na rua, no bairro, na comunidade, em que predomina a cultura de oralidade e as variedades pautadas pela cultura de letramento, como a que é usada na própria escola, por exemplo. O que não é produtor, em termos pedagógicos, é fortalecer a postura preconceituosa de que as variedades trazidas, por eles, para a escola são de segunda categoria e que constituem deficiência linguística. Conforme ressaltado pela autora citada, os docentes ancorados na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, encontram formas efetivas de conscientizá-los sobre as diferenças entre as variedades e a adequabilidade de cada uma a depender da situação comunicativa.

Para duas outras professoras do Grupo B, os alunos demonstram respeito pela fala do docente porque admiram o professor e reconhecem nele uma autoridade. Entretanto, ainda que a respeitem em virtude da atenção tida pelo professor, essa fala também não é a grande referência. Segundo elas, na faixa etária do 5º ano, há uma tendência acentuada em manter o uso da fala da comunidade e da família, o que, às vezes, constitui um problema em termos da apropriação da norma padrão. Também nesse padrão de conduta do professor, percebemos o quanto se fazem necessários conhecimentos mais consistentes acerca das regras linguisticamente variáveis. Levar o aluno a apropriar-se da variedade tida como padrão, sem a necessidade de passar por um autoflagelo linguístico, requer do professor uma bagagem teórica mais refinada.

Já a quarta professora do Grupo, apresentou opinião bem diferente em relação às demais professoras. Para ela, os alunos, independentemente das características da comunidade em que vivem, terão a fala dos professores como uma importante referência e estão atentos a isso. Segundo ela, em momento algum ela constrange o aluno corrigindo a sua fala. Diante de usos de regras não-padrão, por parte deles, ela cria cenários, histórias em que discute e introduz a variante-padrão. Em seguida, pede para eles observarem novelas e fiquem atentos às falas na televisão para identificar quem fala a variante não-padrão e a padrão.

“É, quando eles perguntam, porque que se fala assim? Então eu vou pesquisar com eles o contexto, né? E sempre mostrando que há várias formas de você falar a mesma coisa, dependendo do lugar e com quem você fala... Você escolhe o melhor jeito, é por isso que você tem que vir pra escola, pra gente aprender essas formas, porque a linguagem da nossa família, a gente já conhece; a linguagem dos nossos amigos a gente já conhece; mas é a linguagem de fora de quando você vai fazer uma reclamação num supermercado; de quando você vai lá na Cagece, fazer um pagamento; de quando você vai resolver uma coisa no Banco. Você, num é importante? “Tia, é importante a gente saber esse outro jeito, assim um jeito mais educado, um jeito mais certo, né?”. Eu disse, num é que é certo; um jeito mais educado, um jeito mais formal. Mas toda fala que se faz entender é correta, então, num é questão de ser certa ou ser errada, é de ser adequado, de ser mais aceito. Então, assim, no bairro é um português não-padrão. Então, vamos procurar ver na televisão quem fala assim? O padrão e o não-padrão. Vamos pesquisar?” (PROFEGB03).

Ao defender que o professor, linguisticamente, é uma referência para o aluno, a professora mostra à turma que essa fala é apenas uma ‘outra fala’ que deve ser usada em contextos específicos e com pessoas específicas, o que possibilita ao aluno apropriar-se da variante padrão sem despojar-se das variantes não-padrão de sua comunidade. Isso minimiza a tensão que existe na relação linguística entre professor e aluno e torna leve o processo de

apropriação de variantes padrão e de estilos mais monitorados, contribuindo para torná-lo um falante socialmente competente.

Nesse primeiro bloco, as questões voltavam-se para identificar quais os conhecimentos dos professores acerca da regras linguisticamente variáveis e suas atitudes quanto às questões voltadas para a variação e mudança linguística. No próximo bloco, analisaremos quais conhecimentos os professores têm sobre a matriz de referência de avaliação do SPAECE, e, mais especificamente, sobre o Descritor de Variação linguística utilizado nas avaliações do SPAECE.

7.3.4.2 Conhecimentos sobre a matriz de referência do SPAECE, sobre o D29 e atividades envolvendo esse descritor

No *segundo* bloco do protocolo da entrevista, as questões referiam-se à matriz do SPAECE e, especificamente, ao descritor de variação linguística (D29). Intentamos coletar informações mais qualificadas **sobre o conhecimento do professor acerca da matriz de referência**, como, por exemplo, identificar se ele conseguia estabelecer alguma relação entre essa matriz, as matrizes curriculares e os documentos norteadores do ensino, como os PCNs, por exemplo. Numa perspectiva mais específica, buscamos identificar **as percepções dos professores quanto ao descritor de variação linguística (D29)** do SPAECE e **quais as evidências**, por eles apresentadas, do trabalho realizado com os alunos, considerando a necessidade de desenvolvimento da habilidade representada por esse descritor.

7.3.4.2.1 Conhecimento e utilização da matriz de referência do SPAECE

Diferentemente dos resultados obtidos junto aos demais professores dos outros municípios, em que 86,6% do Grupo A e 95,8% do Grupo B afirmaram conhecer a matriz de referência do SPAECE e destes, 74,2% do Grupo A e 88,3% do Grupo B, a utilizam frequentemente para nortear o planejamento pedagógico de suas aulas, os resultados observados junto aos professores de Fortaleza apontam em outra direção: os professores, no geral, não conhecem a matriz e nem a utilizam no planejamento pedagógico.

Dos 05 (cinco) professores do Grupo A, apenas 01(um) demonstrou conhecer com propriedade a matriz e alegou que por ter trabalhado em uma Crede com avaliação da Prova PAIC e do SPAECE, conhecia bem a matriz e a utilizava para nortear seu planejamento. Destacou, entretanto, que essa era uma atitude individual dele e não da escola.

“(...) Aí eu trouxe um projeto voltado pro SPAECE... Aí eu ficava conversando com ele mesmo... Oh, vamos fazer essas ações, aqui, aqui? Então, assim, eu acho que um dos problemas também desse índice aqui foi essa questão do planejamento, da gente fortalecer isso mesmo, da gente sentar, vamo fazer isso aqui, vamo unificar esse aqui, aí tava, tava trabalhando mesmo um pouco diferenciado, eu usava a matriz mas...” (PROFEGA01).

Para uma outra professora do Grupo, embora tenha demonstrado pouca familiaridade com a matriz, disse que a conhecia porque a gestão passada da Secretaria Municipal de Educação repassava essas informações para os professores. Salientou a docente que agora, na atual gestão escolar, ela passou a trabalhar com os descritores que os alunos erraram mais, tanto os da avaliação diagnóstica liberada pela SME quanto aqueles utilizados pelo SPAECE.

“Conhecia... não repassam assim por que acho que foi ano passado que eles passaram pra gente. É tanto que assim, a gente faz a prova do SPAECE e trabalha em cima daqueles descritores que os alunos erraram mais. Está acontecendo, inclusive, teve agora a prova diagnóstica que foi a prefeitura mesmo que deu pra eles aí... A gente tá trabalhando em cima daqueles descritores que eles erraram mais. A mesma coisa a gente faz no SPAECE.” (PROFEGA05).

Dois outros professores titubearam ao dizer que conhecem a matriz, demonstrando, dessa forma, que tal documento ‘escuta-se falar na escola’, ‘sugere-se que seja consultado no planejamento e na escolha do livro didático’, entretanto, ainda parece distante do campo de interesse desses professores. Um destes professores confundiu a matriz do SPAECE com a da Prova Brasil, além de não distinguir com propriedade matriz e descritor. Uma outra destes dois, inicialmente, confunde a matriz com simulado, depois diz que a usa, demonstrando ausência de familiaridade. Tais professores, contudo, disseram que a atual gestão escolar orienta-lhes a usar essa matriz nos planejamentos, mas ao que nos pareceu, a partir de suas falas, a coordenação pedagógica não acompanha esse uso.

“Sim. A gente trabalha. A gente pegava muitos... eu não sei se é isso que cê tá me perguntando, mas a gente pegava muito simulado pra trabalhar em cima desse simulado. É isso? (...) É isso que eu tô dizendo. A gente usava, sim, exatamente em cima... mas era em cima dos simulados, das provas já existente... A gente pegava prá não fugir... mas a gente... tem também a matriz... a gente usa...” (PROFEGA04).

Além disso, um desses professores relatou que, na verdade, o uso da matriz, atualmente, é uma exigência da SME. Entretanto, enfatiza que não há a devida discussão sobre o assunto nas formações do PAIC, pois o formador não discute os descritores:

“Não. Foi cobrado pela Secretaria, né? Que todo planejamento tem que ser baseado nos descritores, né? Aí, pra mim, é tranquilo porque eu já tenho, assim... eu não domino, né? Espero dominar daqui a seis meses... Mas poderia ser mais objetivo (...) Aí é onde entra o que eu falei, né? Falta essa complementação. Eles jogam a matriz,

lançam, mandam o livrinho. “Tá aqui, leia, estuda e te vira”. Não há capacitação. O formador teria que estudar pra poder explicar pra gente... Nas capacitações do PAIC não se trabalha o descritor detalhadamente. “O descritor tal, é isso”. Pronto. Mas vamos ver a matriz que gerou o descritor. Então já é mais um trabalho de pesquisa. Quem tá no campo de guerra, se livrando das balas, não tem tempo pra pensar nisso não. Aqui é o professor. Professor tá em sala de aula, o aluno é danado, o aluno que não sabe ler... Tá preocupado em fazer esse aluno ler, pensando já nas avaliações... Então, onde entra... gera um clima de tensão, que é onde eu quero chegar. Então, tá muito assim, jogado. Eu não sei no Estado, mas na prefeitura tá chegando assim...” (PROGEGA03).

Já a quinta professora do Grupo disse que os professores consultam a matriz do SPAECE, inclusive para a escolha do LD e para orientá-los a identificar nos livros se há um trabalho que contemple os descritores, porém não demonstra conhecimentos mais aprofundados acerca desse instrumento pedagógico e nem manifesta que o mesmo é utilizado para fins de auxiliar os professores no planejamento.

“Utilizo a matriz, e a gente tem dificuldade porque como eu já falei... a questão da leitura dos alunos é muito restrita, ne? Porque eles só leem aqui, livros existe? Existe. É dado, e... E é dentro desses descritores que a gente vê também a questão dos livros, ne? Porque eles pedem justamente aquele que tá lá, aí tem nos livros do 5º ano, não com tanta clareza que a gente tem que ter conhecimento dos descritores pra passar pra eles pra ele tá sabendo isso.” PROFEGA02

Já as professoras do Grupo B, dentre elas, 01 (uma) declarou não conhecer a matriz, confunde-a com um livro e alegou que a mesma nunca foi repassada pelo Núcleo Gestor.

“Essa matriz aqui, não chega nas nossas mãos, a gente não utiliza. As questões que nós ainda pegamos é no computador, na internet, que a gente vai lá e retira, mas aquele livro, né? que você tá falando... Não. Pois, é! Isso aí, não tomei parte, aqui não. A escola num mostra pra gente, nunca mostrou.” (PROFEB01)

Já as outras 03 (três) professoras representantes desse Grupo declararam conhecer a matriz e utilizá-la. Entretanto, somente uma destas demonstrou conhecimento mais aprofundado sobre a matriz, ao relatar que a utiliza para o planejamento. Enfatiza, no entanto, que prefere usar a matriz do SAEB (Prova Brasil) já que as duas guardam similaridades. Uma outra alegou que passou a utilizar a matriz a partir da nova diretora que chegou à escola, pois, segundo ela, a mesma acompanha os resultados do SPAECE, coisa que antes, na gestão anterior, não acontecia em virtude do pouco acompanhamento ao grupo de professores, por parte do responsável pedagógico.

“Esse ano a gente tá tendo orientação, porque a gente tem coordenador, né? E a diretora é muito ligada (...) Antes, a vice-diretora era encarregada da parte pedagógica, mas era assim... Ah, eu quero fazer assim, ah, eu tô precisando disso... Se desse pra ela arranjar, bem ... Se não, a gente fazia como a gente desse(...) Não

tinha muito apoio. Nossa supervisora antes... é uma pessoa muito boa, tem muita experiência, mas ela não, não dava suporte, né? Então, assim, nós entre nós é que a gente mesmo fazia. A gente era quase um grupo autônomo. Se você observar as notas do SPAECE da escola, nos últimos anos, você vê que não são médias ruins, mas é fruto dos próprios professores se organizando, trocando ideias.. a gente tem excelentes alfabetizadores, então, a gente troca muita ideia e vai tudo... Esse ano é que a gente tem uma preocupação da direção com o pedagógico. A nossa coordenadora ela é muito esforçada, ela é muito interessada, ela realmente procura dar o norte, distribui material; ela realmente ler os planos; ela pergunta, na dúvida, mas a gente ainda trabalha muito a partir da experiência própria de fazer..." (PROFEGB03).

O destaque que essa professora deu ao pouco acompanhamento ao trabalho pedagógico, por parte do núcleo gestor, demonstra que ainda constitui grande desafio para os sistemas de ensino e para a própria instituição escolar, focar na área pedagógica, razão de ser da escola, conforme bastante enfatizado por Luckesi (2011). Como ressaltado por essa professora, às vezes, os docentes agem de forma independente, autônoma, o que guarda correlação com os resultados identificados no tópico relacionado ao planejamento escolar: no geral, os professores planejam sozinhos.

A iniciativa da outra professora, que demonstrou também conhecer a matriz e utilizar os resultados para planejar suas aulas, parece ser isolada, guardando consonância com o relato da professora anterior (PROFEGB03), pois não tinha clareza se os demais professores da escola faziam esse uso.

"Eu elaborava questões... Eu ia selecionando aquelas que eu ia, por exemplo, no quinto ano... Como eu já tinha que trabalhar, eu já ia trabalhando no meu próprio plano mensal e diário, eu começava a trabalhar aqueles descritores, né? Aí eu já ia fazendo questões e pesquisando na internet também... Questões que trabalhasse aqueles descritores e jogava uma atividade, aí trabalhava outro descritor e assim eu ia... Mas, eu acredito, nem todo mundo usava não." (PROFEGB02).

Concluimos, nesse ponto, que a matriz de referência do SPAECE, relativamente desconhecida pelos professores do Grupo A e relativamente conhecida pelos professores do Grupo B, não assume a mesma relevância para os professores e nem para o núcleo gestor escolar, como acontece nas escolas da rede pública municipal dos demais municípios envolvidos nessa pesquisa. O seu uso ou o seu não uso desvelam posturas e práticas que merecem uma atenção maior por parte da gestão municipal, como a atuação do núcleo gestor com foco no pedagógico e o tipo de planejamento escolar que vem sendo realizado nas escolas.

No tópico a seguir, abordaremos sobre a opinião do professor acerca do Descritor de variação linguística.

7.3.4.2.2 *Opinião sobre o descritor de variação linguística (D29)*

No tocante a esse tópico, ao serem questionados sobre o que achavam do D29 e como exploravam esse descritor em sala de aula, no geral, mesmo os professores que disseram conhecer a matriz do SPAECE, externaram pouca familiaridade com esse Descritor, o que evidencia que os conhecimentos linguísticos, que requerem a competência do uso social da língua nas suas mais diversas manifestações, ainda carece de um trabalho pedagógico mais qualificado e, sobretudo, da compreensão que o mesmo é relevante no contexto nas aulas de LP no 5º ano. O diálogo com os professores acerca dessa discussão só fluiu com uma certa naturalidade porque eles haviam respondido ao questionário *on line*, como os demais professores o fizeram na etapa quantitativa, já tendo, portanto, refletido um pouco sobre o papel desse descritor no conjunto de descritores da matriz do SPAECE.

Para um dos professores do Grupo A, que já atuou na área de avaliação em uma Crede, apesar do conhecimento que ele tem da matriz de referência, demonstrou insegurança para falar do D29 e acrescenta, inclusive, as dificuldades em relação a outros descritores da matriz:

“...é, não, não tem muita coisa não, é esse tipo de coisa que eu tenho que pegar material extra, aí eu, eu pego, é como eu tô te falando... É, eu queria pegar mais,...mais materiais em relação a esse tema, e aos descritores que a gente tenha mais dificuldade, que é esse do D29... e o que é o fazendo... é... inferência, né, no texto... Aquela dos pronomes... eles têm muita dificuldade, o pronome ‘lhe’ tá se referindo a quem?” (PROFEGA01).

Outro professor do mesmo grupo demonstra dificuldade em entender qual habilidade está sendo descrita pelo D29, mesmo tendo se reportado ao questionário *on line* e aos exemplos sobre esse descritor, no questionário. Ele tece uma crítica à linguagem utilizada por ser, muitas vezes, de difícil compreensão:

Não, é... Olha, é porque, quando você fala descritor... tem essas palavras bonitas... Interlocução do senso social... E que tá lá na matriz. Então eu acho que essa descrição poderia ser mais objetiva... Por exemplo: o que que ele quer identificar na fala da interlocução: interlocutor? Ser social? Identificar a vivência social? Então, sei lá! Poderia dizer ali, ah... perceber o nível de socialização ou de conhecimento da língua do aluno. Algo, assim, mais direto, entendeu? Tem muito palavreado bonito, não é só no descritor nem na matriz, não. Todas as definições pedagógicas. (PROFEGA03).

Ao reconhecer a importância desse descritor, o professor deixa de reconhecer que há diferenças entre a língua falada e a língua escrita ao emitir uma opinião sobre o exemplo de um dos itens que citamos no questionário *on line*, cujo suporte era o texto de Patativa do Assaré.

“...A do Patativa, também... É muito bom, né? Você pode trabalhar a questão do fato dele não ter tido uma escolarização, né? Só cursou até o 2º ano, e muito mal cursado, mas mesmo assim ele conseguiu produzir textos, né, e o texto é produzido na linguagem que ele conhecia, na linguagem que ele vivia, né? Então, o fato de você não ter um certo conhecimento, né, da língua... Não impede que você se expresse. Então, você escreve... É porque o texto ali tinha muitos erros.” (PROFEGA03).

E, acrescenta, ao final, que, durante a graduação em Pedagogia, essas questões foram vistas de forma superficial. Ao que nos pareceu, no entanto, isso não constitui para ele algo que comprometa a sua prática cotidiana, uma vez que minimiza a importância de um dos aspectos da práxis pedagógica em que se estabelece, conforme descrito por Ferreira (2008), um movimento entre o teórico e o metodológico.

Eis o fragmento da fala do professor:

“Na faculdade, isso ainda teria que melhorar muito. É feito de forma muito superficial. Aliás, a formação em si, ela é, quase toda, superficial. Ela não chega a aprofundar essas questões. Raras exceções, em alguns seminários, que tem que apresentar, é onde os próprios alunos acabam identificando e o professor complementando. Mas, no conteúdo mesmo, é pouco explorado. Até porque, é como eu lhe disse, a vivência é dentro da sala de aula. A teoria é importante, é muito importante... Dá uma noção do rumo que se quer, mas a prática é que vai dizer se o rumo que você seguiu está bem delineado ou não”. (PROFEGA03).

Uma outra professora do grupo percebe a habilidade descrita no D29, de reconhecer as marcas linguísticas do locutor e interlocutor, como circunscrita à fala formal x informal e declara que *acha* fácil trabalhar o descritor em sala.

“É fácil pra se trabalhar. Pode ser trabalhado, porque ele tá entrando na fala que eu lhe disse... de falar, de trabalhar com eles, a fala formal e informal, né? ...e juntando, vindo pra esse lado desse descritor.” (PROFEGA04).

De acordo com uma quarta professora do Grupo, no 5º ano é momento de priorizar-se a leitura e a escrita, sem visualizar a habilidade descrita no D29 inserida no âmbito da cultura letrada e que, necessariamente, passa pela leitura, pelos diversos gêneros textuais e, inclusive, pelas aulas de outras Disciplinas, como a Geografia, citada pela professora no relato.

Tem que ter muita leitura, por isso que eu disse, no início, que um dos objetivos quando você perguntou... Leitura e escrita, porque o aluno só vai perceber muito isso, se tiver muita leitura e, infelizmente, não é o caso... que a escola pública, hoje, vive... Porque é assim... a gente até um tempo fez mais isso, mas agora, por conta das exigências também... Nos outros tempo de, de aprendizagem... porque teve que contemplar umas história de geografia também no 5o ano, embora eu acredite que

esses momentos sejam momentos pra priorizar também a leitura e a escrita. (PROFEGA02).

Para a quinta professora do Grupo A, que tece críticas ao material de formação do PAIC + e avalia como impositiva determinadas ações ligadas ao Programa, esse descritor não é viável para o 5º ano.

Vejamos o excerto:

“Eu, sinceramente... eu acho que não é viável pro 5º ano, não. Pro 5º ano, não. Eu acho, assim, que é... é muito bonito a questão de... Ano passado a gente tava fazendo formação, né, trabalhando com os descritores. Tem muita coisa que eles vêm... e lança aquela matriz e vem o Paic +... Não sei se você conhece os livros do Paic +. Ai, os livros do paic + tem uma sequência... eu acho que não bate com os que eles pedem, não pedem as coisas... é meio distorcida.”(PROFEGA05).

No que concerne ao Grupo B, uma das professoras também avaliou como inadequada a utilização desse descritor no 5º ano e reconheceu que tem dificuldades em trabalhar com o D29, tanto que, segundo ela, deixou de responder as questões que a ele se referiam no questionário *on line*.

“Não. Ali eu pulei, essas questões... muito difícil para o 5º ano.” (PROFEB01).

Uma das professoras do Grupo B foi evasiva ao responder o questionamento sobre o que achava do D29. Limitou-se a dizer que achava ‘interessante’, ao mesmo tempo buscava obter de nós uma confirmação ao seu ponto de vista: “É interessante, né?” (PROFEB02), passando-nos a ideia de insegurança quanto à validade dessa habilidade para essa etapa de escolarização.

Já uma terceira professora, não obstante ter demonstrado conhecimento acerca da variação linguística e afirmar que faz uso da matriz de referência, declarou que tem dificuldades em trabalhar com alguns descritores, dentre eles, o D29, pois os alunos apresentam muitas dificuldades na aprendizagem, o que impede de que seja realizado um trabalho pedagógico produtor.

“Têm vários. Mas o que eu acho mais difícil é da questão dele inferir informações implícitas e a questão dele diferenciar o que é um acontecimento, um fato e o que é uma opinião, fora alguns outros, por exemplo, a questão do mesmo assunto com gêneros textuais diferentes... eles têm muita dificuldade... E as marcas linguísticas, no início, eles têm muita dificuldade...” (PROFEB04).

A quarta professora desse Grupo B demonstrou clareza quanto à habilidade descrita no D29. Além disso, justificou a relevância de trabalhar essa habilidade junto aos alunos, em virtude da avaliação negativa que é feita das variantes populares no próprio espaço da escola pública.

“Assim, ele é importante porque, principalmente na escola pública, onde você tá... a variação tá ali o tempo todo e existe muito preconceito como se eles não soubessem... que eles falam errado. Então, assim, o principal objetivo na escola pública é mostrar pra eles que eles não falam errado é... eles falam uma variante que tem sua própria gramática, que tem seu poder de comunicação e que é muito importante... eles não podem desprezar. Eles precisam continuar se comunicando com sua própria família sem perder o (...), mas que existem outras, que eles precisam também aprender, que eles precisam... pra ter como usar, se precisar, porque vai ser importante no momento que eles tivessem que defender uma opinião, defender uma posição, defender um direito, fazer um protesto, porque essa é a linguagem de prestígio.” (PROFEGB03).

Ela acrescenta que, a partir dos itens que vêm nas avaliações referentes a esse Descritor, percebe que falta formação aos professores e conhecimentos específicos para realizarem um trabalho com o D29.

“(...) só que eu acho que... pela falta de formação, existe pouca compreensão por parte do grupo dos professores. Então eu vejo assim, que nas questões que vem nas provas, é... eu vi pela discussão do grupo... o que é que tinha resposta, mas muitas vezes não era compreensiva, por que aquela resposta era a correta, aquele item, era o item correto, porque faltava compreensão do que é variante, do que é preconceito linguístico e também a marca do próprio preconceito; ... Pra eles é porque os meninos falam muito errado...” (PROFEGB03).

Assim, concluímos nesse tópico que o reconhecimento, por parte dos professores, quanto a ser de grande relevância o trabalho com o D29, para o 5º ano, restringe-se a uma professora do Grupo B. Os demais professores não julgaram de grande relevância avaliar essa habilidade dos alunos, nessa etapa de escolarização, indo de encontro aos resultados apresentados pelos professores na primeira etapa da pesquisa, em que, diante da pergunta sobre a relevância de um item do SPAECE, referente a esse descritor para o 5º ano, com fins de se abordar os usos sociais da linguagem, 56,3% dos professores do Grupo A e 61,5% do grupo B (cf. Gráfico 22) atribuíram ser de alta relevância esse trabalho. Além disso, ao avaliarem, no geral, que o trabalho com esse descritor é inadequado para o 5º ano, os resultados também vão de encontro à opinião dos professores dos demais municípios pesquisados em que, ainda que defendam que o trabalho com essas habilidades deve concentrar-se na séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 67,9% dos professores do Grupo A, e 62,2% do Grupo B avaliaram como sendo de grande importância o trabalho com os usos sociais da linguagem nas séries iniciais (1º ao 5º ano).

A forma como os professores avaliam a importância do descritor de variação linguística tende a manter um alinhamento com o tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula. No tópico seguinte, apresentaremos os resultados referentes aos tipos de atividades que os mesmos declararam realizar, com fins de desenvolver a habilidade descrita no D29.

7.3.4.2.3 Atividades realizadas em sala com vistas ao desenvolvimento da habilidade descrita no D29

Diante dos resultados obtidos no tópico anterior, os resultados apontam poucas atividades realizadas pelos professores com fins de desenvolver a habilidade que é avaliada no D29. A pouca atenção demonstrada pelos professores ao item e o julgamento de inadequabilidade para o 5º ano compromete o potencial de atividades que poderiam ser realizadas com vistas a levar o aluno a identificar em textos, por exemplo, ‘quem fala e a quem se destina’. O documento que discute as matrizes de referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008), ao listar um certo número de determinadas marcas linguísticas, enfatiza um conjunto delas que pode ser explorado pelo professor, tais como o tipo de vocabulário, o assunto, as possíveis variações da fala, incluindo as decorrentes dos estilos mais monitorados que ocorrem em domínios sociais com cerimônias religiosas, escola, clubes, etc. Entretanto, os resultados revelam o quanto isso está sendo pouco explorado em sala.

Para Grupo A, quatro professores não destacaram nenhuma atividade realizada por eles que favorecesse o desenvolvimento dessa habilidade. Somente uma alegou que desenvolve essa habilidade do D29 sempre que se depara com uma palavra de baixo calão na sala como, por exemplo, a palavra “cu”. A estratégia adotada por ela, que não esconde o constrangimento em repetir a palavra para nós, é, primeiramente, escrevê-la na lousa enfatizando a família silábica da palavra e depois levá-los a refletir sobre a inadequação da palavra para o contexto de sala de aula e a conhecer a palavra ‘ânus’ que é, segundo ela, a palavra correta, ‘mais decente’.

“(…) Coloco assim e dou ... Ninguém pode rir porque senão a turma vai ficar sem recreio! E como eu sou acostumada a ficar sem recreio porque é uma turma difícil... Pessoal o que é isso aqui: vai da o c*? O que é o c*? Pra mim é colocar a família “c”, ca, co, cu...,Aí coloco ce, ci separado. Pra mim, isso aqui faz parte da família do c. Ai eles: hihi a tia não sabe de nada. Fica tudo na maior zuada. Ai eu digo: pode fazer silêncio se não fica tudo sem recreio. Ai fui explicar pra eles, né? Mas eles fazem a maior algazarra. Você tem que...ficar bem firme mesmo.” (PROFEGA05).

Ao ser questionada por nós se essa atividade era produtiva para desenvolver a habilidade do D29, ela respondeu afirmativamente, pois eles percebiam que o uso da palavra era inadequado.

“É produtivo. É produtivo porque a questão desse linguajar eles passam a não utilizar. Se algum aluno fala, eles... vixi! Eles mesmo passa a corrigir... Mas eles diziam: “ a gente sempre fala isso, é normal de falar isso. Aí, eu... não é bonito, é muito feio na tua idade, ainda é um adolescente, já tá um adolescente... A idade dos meninos do 5º ano já são pré- adolescentes. Aí eu digo: se fosse arranjar uma namorada, se fosse falar assim com ela, como é que vai ser? Ela vai gostar, vai chegar na casa da menina com o pai dela e falar esse tipo de coisa? Aí eles: “nemmm. Eu mesmo, eu mesmo, não”. Nem eles acham bonito dessa forma. O hábito de ficar falando esse tipo de coisa aí... depois você vai falar na frente de pessoas que não tem nada a ver, que você realmente nem queria falar.” (PROFEGA05).

Para o grupo B, uma das professora que disse não haver respondido a parte do questionário *on line* referente ao descritor, afirmou não desenvolver atividades voltadas para o D29, salvo quando encontra uma questão pronta e que utiliza para o simulado da escola. Uma outra professora alegou que desenvolve esse trabalho contrastando os diversos sotaques observados nas regiões brasileiras e deu destaque para a variação lexical. Segundo ela, os alunos já pesquisaram como determinadas palavras são faladas em cada região.

Uma terceira professora do Grupo, que na questão anterior demonstrou pouca clareza quanto ao D29, alegou que o trabalho em relação a essa habilidade era feito a depender de cada turma. Havia turmas de 5º ano em que era possível fazer isso; outras não.

“É, e tudo isso, ia, ia muito da resposta da turma, porque eu não, eu não tinha o direito, de exigir uma coisa que eu achava que a turma não tinha condição de corresponder, então nesses tempo no quinto ano, cada turma sempre foi trabalhada de um jeito, porque vinha de acordo com o contexto que eles traziam do quarto ano.” (PROFEGB02).

Pelo excerto acima é possível perceber as fragilidades que envolvem o planejamento escolar em termos de conteúdos abordados. Além disso, demonstra a necessidade de um aprofundamento reflexivo sobre a relevância de o professor tratar da variação em sala de aula, conforme assinalado por Cafiero (2010), uma vez que o aluno deve perceber que a língua varia, a depender dos contextos situacionais de uso e a perceber a multiplicidade de tais usos na sociedade. Esse trabalho pedagógico, no caso do 5º ano, não pode depender das características da turma, mas deve fazer parte do planejamento pedagógico.

Como essa professora demonstrou ter muita atenção para com os resultados do SPAECE, concluímos que a dificuldade em trabalhar com esse descritor e com a elaboração

de atividades para desenvolver essa habilidade descrita pelo D29 está ligada à ausência de um conhecimento mais específico sobre variação linguística. O *menu* pedagógico com ênfase em tirinhas e com o único propósito de preparar os alunos para as avaliações, como ressaltado pela própria professora, revela-nos isso.

Vejamos:

“É... esse descritor, a gente tem observado tanto no SPAECE quanto na prova Brasil... quando nós professores... muitos focam demais na tira, naquelas tirinhas, né?... Eu utilizava também as tirinhas. (...) Eu usava outras tirinhas, eu não usava só esse estilo aí, não, eu usava... inclusive, tem até um livro só de tirinhas. (...) Tem a da Mafalda, tem outras, aquela do Chico Bento eu nem gostava muito de usar, não vou mentir, eu não usava não, eu nunca fui muito de usar, e sim, quando você quer passar questão da linguagem coloquial, eu usava ela como referência; mas eu nunca, era difícil eu colocar ela nas minhas avaliações, eu colocava outras tirinhas, de outros.” (PROFEGB02).

Ao ser indagada se o trabalho com o D29 era feito sempre a partir das tirinhas, a professora respondeu que não, mas reconhece que o uso recorrente da tirinha ocorre em razão das dificuldades por parte do professor para realizar atividades voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade.

“Não, só a tirinha em si... Eu não me, num, num, num me limitava a ela não, mas que elas são fundamentais, são também! Agora o problema, o que eu acho é o seguinte: muitos, hoje não, hoje eu acho até que os professores já tão melhores, mas teve uma época que muitos professores que estavam no quinto ano, não estavam preparados pra trabalhar com todos esses descritores, porque primeiro você tinha que ser o estudioso, estudar aquilo ali, se detinha muito só... Aí... vou jogar só essas tirinhas, num é isso que eles querem, que eu jogue só isso?! Mas o problema é você saber explorar aquela tirinha, aí é onde tá o x da questão, às vezes, uma tirinha... você pode fazer duas, três questões, diferenciada, sem precisar usar na mesma prova.” (PROFEGB02).

Além da necessidade de se fornecer subsídios teóricos-metodológicos mais consistentes na formação do professor, quer inicial, quer continuada, a fala da professora sinaliza para duas questões que merecem ser ponderadas no âmbito dos sistemas de ensino. Uma delas é sobre a forma como as ‘novidades’ relativas à avaliação educacional de sistema chegam à escola, muitas vezes, sem um prévio trabalho de sensibilização e de convencimento junto aos professores quanto à validade pedagógica dessa inovação. A segunda tem a ver com a cristalização da escolha do suporte ‘tirinhas’ na elaboração dos itens de variação linguística, o que contribui para reduzir o alcance do professor quanto à gama de possibilidade de se trabalhar essa habilidade a partir de outros suportes linguísticos e em outros gêneros textuais.

Para a quarta professora do Grupo B, que demonstrou boa compreensão acerca do D29 no tópico anterior, as atividades realizadas, voltadas para a consolidação da habilidade

de identificar as marcas linguísticas do locutor e do interlocutor, são diversificadas. Segundo ela, há um movimento de atenção de sua parte às situações em que pode explorar isso em sala de aula.

“Os exemplos que eu trabalho, mesmo na análise da língua, eu pego as coisas que eles dizem, do modo como eles dizem, procuro escrever, fico atenta. Aí um disse: “tia tem jeito de melhorar?” Tem. Por exemplo, aí eu crio a situação, se a gente tivesse lá na secretaria de educação, fosse dizer isso? Qual seria o melhor jeito de dizer? Eu acho que assim é uma forma de você concretizar o descritor, a partir de uma situação “X” que não é do dia- a- dia deles, que no dia a dia deles eles não precisam do português padrão, eles precisam de certas ocasiões e criar situações... tipo... Agora você é o representante da sala e você vai tá numa reunião lá na regional com todos os representantes do quinto ano. Como é que você vai se apresentar? Aí, eles, “ Ah, tia!” Aí, eu falo: é gente, pois é, né, eu, né? Será que vai tá certo isso? Então, vamos pensar num jeito de fazer isso. Aí eles se divertem, mas a partir, sempre, de situações, para que eles percebam que eles não precisam usar o jeito gramatical da gramática normativa no dia- a- dia. Não é isso que a gente quer, a ideia é usar, de acordo com a situação.” (PROFEGB03).

Em sua opinião, a dificuldade dos professores em trabalhar com esse descritor passa pela formação acadêmica e cita que isso fica evidente nas formações do PAIC, momentos em que são evidenciadas as fragilidades formativas.

Vejamos:

“Eu acho que esse descritor é muito importante, mas ele é pouco explorado e a formação acadêmica da gente, de nós professores, não, não permite que a gente interaja muito... a gente até tem a noção, (...) quando você... no grupo do PAIC que eu tava, tinha... Éramos quatro, da Letras, né? Então a gente dava muitos toques, mas a gente teve a oportunidade e além de ter a pedagogia, né, as meninas tinham Pedagogia e tinham Letras. Eu tinha pedagógico e Letras, né? A gente dava esses toques, mas vamos pensar nisso? Então, a gente tinha como chamar a atenção, mas a grande maioria das professoras sabem que precisam fazer alguma coisa, mas não sabem bem o que fazer, porque não compreendem bem o descritor... Essa história da formação, né?” (PROFEGB03).

Nesse relato, a própria professora, que tem formação em Letras, salienta que a dificuldade em trabalhar com o descritor passa pela formação acadêmica e reconhece que para as demais professoras com formação só em Pedagogia, conforme tem observado nas formações do PAIC, tais dificuldades passam a ser ainda maiores. A observação da docente remete à reflexão sobre a necessidade de um maior aprofundamento sobre essa temática, tanto pelas instituições responsáveis pela formação inicial, quanto pelas agências incumbidas da formação continuada. Ademais, sugere um auto monitoramento por parte dos sistemas de ensino. Ao se eleger um dado descritor para compor a matriz de referência de avaliação, que já é um recorte mínimo da matriz curricular, é necessário acompanhar as formações em serviço. Se há lacunas na formação inicial, estas devem ser sanadas na formação continuada. Do contrário, nem todas as habilidades selecionadas para a matriz de avaliação serão bem

exploradas pelo professor, e o descritor alvo de fragilidades acadêmicas passa a representar apenas uma peça decorativa nesse menu pedagógico. O prejudicado maior é o aluno em formação.

No próximo tópico, apresentaremos os resultados concernentes ao conhecimento e nível de clareza que os professores têm em relação aos resultados da avaliação do SPAECE, em específico, aos do D29 no que diz respeito à escola, a turma e aos alunos.

7.3.4.2.4 Conhecimento dos resultados do SPAECE da escola, da turma em que o professor leciona considerando o percentual de erros e acertos obtidos pelos alunos no D29.

Conforme destacado no capítulo 5, que trata do contexto do ensino de LP no Ceará, abordando o papel do PAIC e a importância que a avaliação do sistema passa a desempenhar no monitoramento desta política pública no Estado, os resultados da avaliação, obtidos por meio do SPAECE, não só ganharam visibilidade social e política, mas passaram a ser amplamente disseminados em toda a rede pública de ensino, sendo alvo de atenção tanto dos gestores municipais quanto dos gestores escolares, professores, alunos e pais.

Os resultados obtidos junto à amostra de professores de Fortaleza que fazem parte desta pesquisa demonstraram, no entanto, que o interesse pelos resultados do SPAECE, a propriedade em lidar com os mesmos na escola e o conhecimento acerca do percentual de erros e acertos em relação aos descritores avaliados e, em específico, ao D29, da própria turma na qual o professor é regente, não assume, para a maioria dos pesquisados, a mesma importância que parece assumir para os professores que participaram da primeira etapa desta pesquisa, independente do grupo de escolas. A apropriação dos resultados do SPAECE e o interesse pelos indicadores educacionais carreados por essa avaliação, ao que nos pareceu pela opinião dos professores, ainda é uma construção em processo na rede municipal de Fortaleza.

Dos professores do Grupo A, 01 (um) demonstrou conhecer os resultados do SPAECE. Como já atuou na área de avaliação em uma Crede, demonstrou muita familiaridade com os dados, apresentando com propriedade, inclusive, as regras para a escola ser contemplada com o prêmio ESCOLA NOTA 10. Segundo ele, já foi professor NOTA 10, no 2º ano, e reconhece que o prêmio mobiliza o professor, tanto que deseja ser contemplado novamente, agora no 5º ano.

“(...) a gente ficou ainda no nível desejável, a gente ficou com a média lá em cima, só num foi nota 10 porque foi, foi reformulada, né, essa questão do SPAECE. Pra ser nota 10 agora tem que ser, toda a rede tem que, tem que estar num determinado nível de faixa, isso pro 2º ano, né? E a escola tem que permanecer 10 e a escola apoiada também tem que crescer, também na faixa, então a gente permaneceu mas a escola que a gente apoiou não cresceu e a rede também do município...” (PROFEGA01).

Para esse professor, acompanhar os resultados do SPAECE e a evolução da turma e da escola é uma estratégia para melhorar os resultados. Apesar de ter demonstrado esse conhecimento, alegou que não conhecia o resultado da turma, em termos de erros e acertos, no descritor de variação linguística. Enfatizou que prefere trabalhar Matemática a LP.

Já outra professora do Grupo afirmou conhecer os resultados do SPAECE, contudo, não soube informar sobre qual a proficiência que a escola obteve nas duas últimas edições do SPAECE e em que padrão de desempenho a escola se encontra. Ademais, afirmou que não conhece o percentual de erros e acertos de sua turma, referente ao D29, alegando que o núcleo gestor ficou de repassar para ela tais informações, mas ainda não o teria feito.

“Desse ano ainda não. Ficaram de passar pra mim mas recebi só dessa provinha diagnóstica que teve... a do PAIC, né? Mas a do SPAECE, não”. PROFEGA05

Uma terceira professora, embora tenha dito que conhecia os resultados do SPAECE, demonstrou pouca familiaridade com os dados. E fez referência a certos números, ao referir-se aos resultados da avaliação, que não nos foi possível situá-los dentro dos padrões de desempenho e nem nos níveis de proficiência estipulados pelo sistema de avaliação.

“Quando ele sai, os resultado, não é no total, não... já vem tudo... Pois, é, foi 82. Você pode ver, da Escola, das escolas, eu não tenho certeza, mas parece que das escolas da regional foi o mais alto”. (PROFEGA04).

E no que se refere ao percentual de erros e acertos, do D29, referente à turma, a docente afirmou que não conhece essa informação.

Um outro professor do grupo também afirmou que conhece os resultados. Entretanto, em sua fala, não é possível captar traços de familiaridade com os resultados, nem da escola nem da turma em que ele atua. Segundo ele, somente agora, com a nova gestão municipal, é que estão ‘trabalhando o PAIC e o SPAECE’. Quanto aos resultados do D29, referente à turma dele, alega, de forma evasiva, que até hoje não lhe foram repassados.

“(...) Esse é o 1º ano do SPAECE, o do PAIC aqui na escola, porque isso é um problema do Estado, que tá sendo incorporado agora. (...) Não a gente não trabalhava o PAIC... a gente fazia as provas, né? a Prova Brasil, SPAECE, mas não trabalhava na linha do PAIC. Então, o primeiro ano, pra valer, é esse ano, por conta da gestão municipal que tem parceria com a gestão estadual. (...) ninguém repassou nada desses resultados”. (PROFEGA03).

De acordo com a quinta professora desse grupo, os professores da escola receberam os resultados do SPAECE somente referentes ao 2º ano, mas não receberam ainda os do 5º ano, o que nos parece demonstrar dificuldades por parte do núcleo gestor escolar em melhor acompanhar a divulgação desses resultados, referentes ao 2º e 5º ano, liberados, simultaneamente, pela Secretaria da Educação.

“Não, não recebemos.... Isso foi do 5º... Essa foi do 2º ano, mas o 5º ano que nós... Sai, sai, sai é do 2º ano.” (PROFEGA02).

Entre os professores do Grupo B, 01 (uma) professora afirmou que não conhece os resultados e três informaram que os conhecem. A que relatou não conhecer tais resultados alegou que o núcleo gestor não os repassa para os professores.

“A antiga diretora, é que aqui e acolá soltava. Ninguém senta pra conversar, pra dizer... olha a escola está, nesse... atingiu esse patamar aqui. Nós estamos com esse índice e tal... num é discutido não”. (PROFEGB01)

As demais professoras demonstraram conhecer os resultados, contudo, sentiram uma certa dificuldade em fazer uma leitura apropriada dos dados que são divulgados e nem souberam informar sobre o padrão de proficiência da escola e a distribuição dos alunos por padrão de desempenho. A informação de quais alunos do 5º ano da escola estão nos padrões crítico e muito crítico de proficiência não é muito familiar às professoras.

No caso dos resultados sobre os erros e acertos no D29 da turma em que lecionam, as quatro professoras afirmaram, inicialmente, que tais resultados não são calculados dessa forma. Ao que nos pareceu, para além da falha na divulgação dos resultados na escola, ainda há falhas na disseminação dessas informações, por parte da Secretaria da Educação e por parte do sistema municipal de ensino, o que contribui para que escolas não se apropriem adequadamente de seus resultados.

“Não, porque eles não dão por descritor. Eles dão no geral. Agora eu posso ver pelas questões, eu não sei se ainda tá disponível, porque eu posso ver nas questões que trabalharam com ele. Qual foi? Quantos acertaram? E quantos erraram? Mas assim, eles não dão por escritor, eles dão o perfil da turma assim no geral, fulaninho tantos por cento”. (PROFEGB03).

Já outra professora informou que não se ‘lembrava’ desse resultado, o que nos levou a concluir que a mesma não o conhecia em razão da pouca familiaridade com que tratou o assunto.

Os professores evidenciaram, dessa forma, que os resultados, principalmente no que diz respeito ao D29, ainda não são plenamente utilizados para subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula. O tópico a seguir aborda esse cenário.

7.3.4.2.5 Trabalho realizado pelo professor a partir dos resultados do SPAECE.

Embora alguns professores tenham demonstrado que conhecem a matriz de referência do SPAECE, no geral, há fortes evidências do desconhecimento, por parte desses profissionais, dos resultados divulgados por Rede de Ensino, Município, Escola e, mais especificamente, dos resultados das turmas em que lecionam, como, por exemplo, o percentual de erros e acertos por cada um dos descritores utilizados na avaliação.

O trabalho realizado por essas escolas pesquisadas, tendo os resultados do SPAECE como uma referência indutora de reflexões sobre as práticas pedagógicas escolares, parece ainda incipiente. Alguns dos professores pesquisados demonstraram reconhecer a importância da matriz de referência da avaliação e dos resultados fornecidos pelo SPAECE. Entretanto, outros ainda não foram conscientizados quanto à relevância desses dados para auxiliá-los em sua prática cotidiana. Isso parece desvelar aspectos importantes, externos e internos, à escola.

O primeiro deles parece estar ligado à ideia histórica de que a avaliação, por ser realizada pela instância propositora da política educacional, é algo negativo e punitivo. Um outro, mais decorrente do fluxo comunicacional entre o órgão gestor central e escolas, diz respeito à forma como é feita a disseminação desses resultados à comunidade escolar. Um terceiro aspecto, de cunho mais interno à escola, tem a ver com o uso desses resultados para subsidiar o planejamento, o acompanhamento do trabalho pedagógico e o monitoramento dos indicadores de desempenho acadêmico dos alunos, com fins de avaliar em que medida está promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências estudantis que são, prioritariamente, de sua incumbência.

Constituiria ingenuidade acreditar que os resultados da avaliação por si só alterariam os indicadores educacionais. Entretanto, estes funcionam como uma lanterna que podem clarear tomadas de decisões importantes para a prática pedagógica.

7.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, realizamos a análise dos dados coletados nas duas etapas da pesquisa: a primeira, cujos dados foram coletados por meio de questionário *on line*, e a segunda, em que os dados foram coletados por entrevista semiestruturada.

Na primeira etapa analisamos os dados, considerando o desenho da amostra inicial, formado pelas escolas que obtiveram os mais baixos percentuais de acerto no descritor de variação linguística ($D29 < 48,0\%$), a que denominamos de Grupo A, e as escolas com os mais altos percentuais de acertos nesse descritor ($D29 > 77,8\%$), a que chamamos de Grupo B. Os dados foram analisados em conformidade com os 03 (três) tópicos do questionário *on line*: a) informações básicas sobre o (a) professor (a); b) formação inicial e continuada; c) ensino de Língua Portuguesa. A análise assumiu um caráter comparativo e contrastivo entre os dois grupos de escolas, o que nos permitiu perceber, nos tópicos elencados, muita similaridade entre os Grupos de professores, tanto os do Grupo A, das escolas de menor percentual de acerto no D29, quanto os do Grupo B, das escolas com um maior percentual de acerto nesse descritor.

No tocante ao primeiro e ao segundo tópico analisados, que dizem respeito às informações básicas do professor e a sua formação inicial e continuada, os resultados obtidos entre os dois grupos nos possibilitam visualizar um breve perfil dos professores do 5º ano, responsáveis pelo conteúdo de LP, na rede pública municipal de ensino do Ceará. Assim, podemos dizer que, **predominantemente**, tais professores:

- ✓ São do sexo feminino;
- ✓ Têm idade inferior a 40 anos;
- ✓ Atuam como regente há mais de 10 anos e praticamente na mesma escola;
- ✓ Ingressaram no magistério municipal por meio de concurso público;
- ✓ Têm formação inicial em Pedagogia;
- ✓ São egressos, em sua maioria, de universidades públicas;
- ✓ Graduaram-se, aproximadamente, entre 1997 e 2008;
- ✓ Metade deles tem Especialização.

No que se refere ao tópico sobre o Ensino de LP, os professores tanto do Grupo A quanto do Grupo B, em sua maioria, afirmaram que conhecem a matriz de referência do

SPAECE e a utilizam para o planejamento pedagógico. Além disso, no que concerne às questões voltadas para o descritor de variação linguística da matriz (D29), tanto os professores do Grupo A quanto do Grupo B, no geral, avaliam-no como sendo de grande relevância para o 5º ano e declaram não ter dificuldades em explorá-lo em sala de aula.

Em se tratando de avaliar a importância do trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto um Grupo quanto o outro, em sua maioria, também considera esse trabalho como sendo de grande importância.

Como parte complementar às análises realizadas com os professores dos dois Grupos, procedemos às análises sobre o desempenho acadêmico dos alunos nos itens referentes ao D29, utilizados na avaliação do SPAECE 2012, considerando a formação docente: Letras ou Pedagogia. Nos itens tidos como mais fáceis, os resultados guardam uma certa similaridade entre os professores, independente de sua formação acadêmica. Entretanto, à medida que aumenta a dificuldade do item, encontramos um maior percentual de alunos que acertam o item, por faixa de desempenho, associado aos professores com formação em Letras, o que sugere que aspectos ligados à formação específica em Letras podem contribuir para um melhor desempenho do docente em relação ao trabalho com variação linguística.

Em relação à 2ª etapa da pesquisa, realizada nas nove escolas de Fortaleza, do Grupo A e B que faziam parte da amostra, com fins de aprofundar as questões voltadas para os **saberes, atitudes e prática pedagógica dos professores** frente ao fenômeno da variação linguística, os resultados obtidos a partir das entrevistas foram categorizados em 04 (quatro) seções 1) contexto escolar; 2) Informações básicas sobre o (a) professor (a) do 5º ano; 3) prática escolar e 4) Linguagem. No tocante ao tópico “Linguagem”, este foi dividido em dois blocos: a) conhecimento e valoração do professor sobre questões envolvendo variação e mudança linguística e b) conhecimentos sobre a matriz de referência do SPAECE, sobre o D29 e atividades envolvendo esse descritor.

No tocante ao *Contexto Escolar*, as escolas estão situadas em áreas carentes e apresentam homogeneidade em termos de características socioeconômicas. O entorno social, no geral, é marcado pela violência física e emocional, envolvendo as crianças e seus familiares, e é posta em relevo no ambiente escolar por meio das escolhas lexicais tanto dos alunos quanto de seus pais ou responsáveis. Não obstante esse contexto, encontramos escolas em que a atuação do núcleo gestor e a postura dos professores davam a ideia de um clima escolar acolhedor e com expectativas positivas quanto ao sucesso escolar dos alunos. Outras, porém, tal clima aparentou-nos bastante frio e, alinhado a isso, passou-nos a impressão de baixas expectativas quanto ao sucesso e ao futuro dos alunos.

Em relação às *Informações Básicas sobre os Professores* que atuam no 5º ano, alguns características assinalam esses profissionais, o que nos permite dizer que **a maioria** destes professores, considerando, conjuntamente, os dois Grupos A e B são do sexo feminino; egressos de universidades públicas; possuem Especialização em áreas educacionais; têm em média 15 anos de magistério e estão na mesma escola há, aproximadamente, 10 anos. No que diz respeito à formação inicial, convém destacar que todos os professores do Grupo A são graduados em Pedagogia e os do Grupo B, exceto 01(um) que tem graduação em Pedagogia, são graduados em Letras.

No que se refere à *Prática Escolar*, analisamos alguns pontos que julgamos importantes nesse quesito, tais como: a) relação com o núcleo gestor; b) participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos; c) planejamento escolar; d) opinião sobre o livro didático de LP, metodologia de escolha e variação linguística; e) maiores dificuldades enfrentadas nas aulas de LP no 5º ano e f) opinião do professor sobre quais seriam os principais objetivos do ensino de LP no 5º ano. Para os professores dos Grupos A e B, no geral, a relação com o núcleo gestor, no geral, é de cordialidade mas falta um maior apoio ao professor por parte da direção escolar. Quanto à participação dos pais, estes não acompanham a vida acadêmica dos filhos. No caso do planejamento escolar, o mesmo acontece de forma desarticulada, em que, muitas vezes, cada professor realiza o seu, de forma isolada.

No que diz respeito à opinião dos professores sobre o livro didático de LP, metodologia de escolha e variação linguística, de acordo o Grupo A, a escolha do livro é feita coletivamente, mas de forma aligeirada. Os critérios de escolha, no geral, são o tamanho dos textos e a presença de exercícios de gramática. A observação com fins de averiguar se o livro contempla variação linguística não é um dos critérios de escolha. Para o Grupo B, a escolha também é coletiva e realizada em um curto espaço de tempo. Os critérios de seleção, no geral, levam em conta uma diversidade de gêneros textuais. Os aspectos voltados para as regras linguisticamente variáveis também não compõem, para esse grupo, os critérios de escolha do livro didático de LP.

No que se refere às dificuldades dos professores nas aulas de Língua Portuguesa, os dois grupos A e B, no geral, destacam a indisciplina e as deficiências em leitura e escrita como sendo o que mais interfere nessas aulas. Quanto à opinião dos professores no que diz respeito aos objetivos das aulas de Língua Portuguesa, os dois grupos apresentaram, geralmente, o desenvolvimento da leitura e da escrita como sendo o objetivo profícuo nessa etapa de escolarização.

Nas questões relacionadas ao tópico *Linguagem*, no primeiro bloco, que dizia respeito ao conhecimento e valoração do professor sobre questões envolvendo variação e mudança linguística, observamos que no que diz respeito a forma como o professor percebe a *fala dos alunos em época de internet e as implicações na fala e na escrita dos alunos*, No geral, os professores do Grupo A, embora reconheçam que a internet influencia fala e escrita, há divergência entre eles quanto a esse grau de influência. Já para o Grupo B, todos os professores reconhecem a influência da internet na fala e na escrita dos alunos.

Para os Grupos A e B, a fala dos pais e da comunidade sociolinguística do entorno escolar, em razão da baixa escolaridade e dos altos índices de violência do bairro, é marcada por palavrões, pela agressividade e pelo “baixo nível”, criando um acentuado desconforto dos professores para com essas idiosincrasias sociolinguísticas. A diferença que se fez notar entre os dois Grupos tem a ver com a postura do professor frente a isso. Para os professores do Grupo A, essa fala é vista em uma perspectiva que suscita julgamento de valor: certa x errada; bonita x feia. Já para o Grupo B, esse traço, embora apareça em menor escala, há uma tendência dos professores desse grupo em avaliar a fala em termos de adequação x inadequação. E ao perceberem por esse prisma, demonstram uma atuação melhor alinhada com os postulados sociolinguísticos, buscando, em certa medida, levar os alunos a perceberem diferentes aspectos do uso da língua, sem impor um desses aspectos como sendo o único válido ou como sendo o melhor. Há uma melhor compreensão do grupo quanto à necessidade de adequação da fala aos diferentes interlocutores e contextos de uso.

No que se refere à opinião sobre a fala de alunos oriundos da zona rural do Ceará, que requer conhecimentos mais específicos sobre os diversos tipos de variação linguística e sobre os traços que singularizam as variedades situadas ao longo do contínuo de urbanização (Bortoni-Ricardo, 2004), os resultados demonstraram que alguns professores do Grupo B têm um melhor conhecimento sobre as regras linguisticamente variáveis, o que lhes possibilita um trabalho de maior qualidade com essa temática em sala de aula, despertando a consciência quanto à diversidade dialetal e promovendo o desenvolvimento de habilidades, como a descrita pelo D29, que contribuem para desenvolver as competências sociolinguísticas nos estudantes.

Na questão relacionada à opinião dos professores acerca da fala da juventude em relação à fala dos mais velhos, os resultados também demonstram que o fenômeno da mudança linguística ainda não é devidamente abordado pelos professores do Grupo A e por alguns do Grupo B. O entendimento de que a mudança é o resultado da interação de fatores internos e externos à língua, ainda não é comum a todos os professores, revelando a

necessidade de um suporte teórico-reflexivo mais aprofundado, que lhes permita entender esse fenômeno, sem enquadrá-lo na categoria certo x errado, na perspectiva de que o mesmo ocorre em razão das necessidades linguísticas do falante, surgidas ao longo do tempo.

Quanto à opinião dos professores sobre como os alunos veem a fala dos professores, os resultados observados junto ao Grupo A demonstram que os professores reconhecem que há tensão entre a fala do professor e a do aluno: ora os alunos repudiam o falar ‘correto’ exigido pelo professor; ora os alunos admiram esse falar ‘correto’ e desprestigiam a própria fala. Para os professores do Grupo B, com exceção de uma professora, os alunos, no geral, têm respeito pela fala do professor e a têm como referência. Essa percepção diferente por parte dos dois grupos implica também divergência de práticas pedagógicas quanto à apropriação e uso de outras variedades linguísticas, inclusive a que goza de prestígio social.

Em relação à matriz de referência do SPAECE, os professores tanto do Grupo A quanto do Grupo B, no geral, demonstraram pouca familiaridade com a mesma e, diferentemente, dos demais professores que foram sujeitos desta pesquisa na 1ª etapa, não a utilizam com frequência no planejamento pedagógico. De igual modo, o descritor de variação linguística (D29) não recebe uma maior atenção por parte deles. Assim, para os professores, tanto do Grupo A quanto do Grupo B, no geral, esse descritor tem pouca visibilidade, o que nos pareceu assumir um menor grau de importância no trabalho pedagógico.

O que assinala um ponto de distanciamento entre a opinião dos dois grupos é quanto à relevância atribuída ao descritor no contexto do ensino da língua. O Grupo A, no geral, alega que em virtude do baixo nível dos alunos em leitura, prioriza outras habilidades leitoras, que estariam representadas por outros descritores da matriz e reconhece, no geral, que a habilidade descrita no D29 é inadequada para o 5º ano. Já o Grupo B, no geral, demonstrou reconhecer a relevância de se trabalhar com o D29, com fins de desenvolver nos alunos as habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem e não se mostrou contrário ao trabalho com esse descritor no 5º ano.

Assim, durante todo o capítulo de análise, fomos constatando a confirmação de nossa hipótese principal de que ‘ para uma prática pedagógica, sociolinguisticamente produtora, o professor necessita de uma formação inicial e continuada mais significativa no que concerne ao conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística’. Os resultados quer na 1ª etapa da pesquisa, quer na 2ª etapa mostram que os professores que atuam no 5º ano, na rede pública de ensino do Estado do Ceará, ainda não realizam uma

prática pedagógica, sociolinguisticamente embasada, que efetivamente contribua para o desenvolvimento consistente de competências sociolinguísticas nos alunos. Os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de tais competências, que passam pela compreensão de que toda língua varia e de que toda variação é motivada ainda carecem de um maior aprofundamento na formação inicial do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, em específico, no 5º ano. Tanto os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial da maioria desses professores que atuam no 5º ano da rede pública de ensino do Ceará, quanto os cursos de Letras, como responsáveis pela segunda maior representatividade dos professores do 5º ano no Estado, devem trazer à luz da reflexão os questionamentos acerca do espaço reservado à Sociolinguística Educacional em seus currículos formativos.

Ademais, considerando o agregado educacional que vem sendo conquistado no Estado, a partir da implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa, cabe também a mesma reflexão ora sugerida para as agências formadoras, à Secretaria da Educação do Ceará e às Secretarias Municipais de Educação dos municípios cearenses, que atuam cooperativamente no que concerne à formação em serviço desses professores. As múltiplas competências sociolinguísticas que são requeridas dos falantes para que tenham mobilidade social devem constituir ponto de singular atenção nessas formações. Aliás, ao eleger um descritor de variação linguística para compor a matriz de referência do seu sistema próprio de avaliação, o Estado sinaliza para a importância dessa temática. Entretanto, não basta só eleger um descritor, que minimamente, pode fornecer informações sobre esse trabalho nas escolas. É necessário identificar as lacunas formativas dos professores e buscar saná-las de modo que as intervenções pedagógicas desses agentes em sala de aula, para além do trabalho específico com um único descritor de variação, possam contemplar as múltiplas habilidades relacionadas à dimensão da variação linguística. Assim, desde os primeiros anos de escolarização, os alunos poderão desenvolver as competências sociolinguísticas necessárias para transitarem de forma linguisticamente competente numa sociedade plural.

8 CONCLUSÃO

Muitas pesquisas na área da Sociolinguística Educacional vêm sendo realizadas no Brasil, envolvendo escolas públicas, com o objetivo de refletir sobre o espaço dedicado no ensino de Língua Portuguesa (LP) como língua materna à compreensão dos fenômenos linguisticamente variáveis. Como entender que o aluno da escola pública brasileira, falante nativo de Língua Portuguesa, apresenta, muitas vezes, baixo rendimento escolar em LP? Como entender que esse aluno, falante nativo da Língua Portuguesa, que passa anos na escola, não se torne um leitor e nem um produtor textual proficiente? Como aceitar que esse aluno, em vez de exalar respeito para com a sua origem linguístico-social e alegria por alargar o seu repertório sociolinguístico, transpareça na face marcas de vergonha em relação à variedade linguística que aprendeu a usar no ambiente familiar e na comunidade sociolinguística a que pertence, não obstante ter realizado todo um itinerário formativo na escola? Como entender que a escola que acolhe esse aluno e que, dentre o leque de sua responsabilidade pedagógico-social, está o desenvolvimento da competência comunicativa, ainda não consegue reverter os baixos indicadores educacionais relativos ao aprendizado da língua materna? Como entender que essa escola não consegue potencializar o desenvolvimento das competências sociolinguísticas, imprescindíveis para uma maior mobilidade social do estudante? Como entender que professores dedicados, comprometidos e desejosos de verem seus alunos transitarem com sucesso nos mais diversos domínios sociais arrastem a sensação de fracasso frente às múltiplas faces do insucesso escolar? Como entender que no Estado do Ceará, apesar de uma política pública voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental e que vem demonstrando melhorias nos resultados de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda se tenha alunos nos padrões mais baixos de proficiência em leitura, como observado nos resultados referentes ao 5º ano? São muitos questionamentos. Muitas variáveis entrecortam-se nesse *mosaico* que constitui o processo de ensino e de aprendizagem. Mas são os questionamentos que nos levam a sentir a necessidade de apanhar a *enxada* e escavar *o solo* em busca de entendimentos. E em busca de soluções.

Foi isso que fizemos ao iniciarmos este estudo. Tomamos os achados da pesquisa realizada durante o Mestrado e nos sentimos impelidas a continuar buscando uma forma de contribuir com a reflexão sobre o quadro educacional no Ceará, relativo ao ensino de LP. Assim, diante de um número significativo de alunos do 5º ano que ainda se encontram nos padrões de proficiência em leitura ‘crítico e muito crítico’, buscamos colaborar com o *processo de escavação*, em busca de causas que têm corroborado para essa situação. A

consciência quanto à fundamental relevância do desenvolvimento das competências sociolinguísticas para o estudante, na escola e na vida, impeliu-nos a questionar sobre em que medida o ato de desenvolver essas competências constitui foco da atenção pedagógica na escola. Considerando que uma ação pedagógica com esse propósito pressupõe a compreensão da relação estreita entre língua e sociedade e, por conseguinte, a clareza quanto à heterogeneidade linguística e fenômenos linguisticamente variáveis, tomamos como ponto de partida para iluminar essa nossa busca o resultado do desempenho acadêmico dos alunos na avaliação do SPAECE de 2012, no que concerne aos itens relacionados ao Descritor de Variação Linguística, presente na matriz de referência.

Os resultados obtidos nesse descritor, pelo conjunto de alunos do Estado, apresentaram-se bastante heterogêneos. Muitas escolas demonstraram altos percentuais de acerto nesses itens enquanto outras revelaram baixos resultados no mesmo descritor. Por quê? Essa foi nossa primeira indagação. Que tipo de trabalho estaria sendo feito em sala de aula para que em umas escolas os alunos tivessem um melhor desempenho em tais itens e em outras, não? O que um descritor, alocado no eixo de leitura da matriz, e que representa uma das habilidades relacionadas aos aspectos sociais de uso da língua, pode comunicar, por meio dos resultados obtidos pelos alunos, sobre o tipo de trabalho pedagógico que vem sendo realizado na escola, com foco no desenvolvimento de competências sociolinguísticas? Estaria a escola conseguindo contribuir efetivamente para que os alunos se tornem falantes sociolinguisticamente competentes? Que consigam, nos diversos domínios sociais, identificar as características do contexto comunicativo, o perfil do interlocutor; adequar registro linguístico e comportamento pessoal a esse contexto? Que consigam, ao dialogarem com um texto escrito, compreender as marcas que envolvem as múltiplas dimensões da variação linguística, e percebê-lo como um todo significativo? Que consigam fazer todas essas adequações quando da produção escrita de diferentes gêneros textuais? Estariam os professores, responsáveis pelo ensino de LP, no caso do 5º ano, devidamente arregimentados com conhecimentos teórico-metodológicos, sociolinguisticamente embasados, para iniciar um trabalho pedagógico que possibilite ao estudante, já nessa etapa de ensino, o desenvolvimento de competências dessa natureza? Quais saberes esses professores já têm sobre essas questões? Como os professores agem e reagem aos usos linguisticamente variáveis?

Nossos questionamentos ao mesmo tempo em que são inquietantes são norteadores. Ora, se os professores do 5º ano têm formação em sua grande maioria em Pedagogia, seguido, de professores com formação em Letras, isso pode ser um norte para

desfraldarmos indícios relevantes que respondam às nossas questões. Bortoni-Ricardo (2014), fortalece em nós a intuição de que podemos estar no caminho certo. A autora reconhece que há lacunas formativas voltadas para a compreensão de saberes relativos aos fenômenos linguisticamente variáveis nos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação do professor que atuará nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, em que destaca que os cursos de Letras absorvem com mais agilidade os conhecimentos da pesquisa sociolinguística, reconhece que tais cursos não cuidam, em sua grande maioria, da formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se por um lado, temos a maioria dos professores do 5º ano da rede pública cearense com formação em Pedagogia - o que pressupõe conhecimentos adequados para atuarem nos anos iniciais, mas com lacunas formativas referentes aos conhecimentos sociolinguísticos; por outro lado, temos uma leva de professores com formação em Letras, também responsáveis por conduzir o ensino de LP no 5º ano, para os quais se pressupõe um agregado maior de conhecimentos sociolinguísticos, porém, com lacunas relacionadas a conhecimentos de outra natureza, essenciais ao trabalho com crianças nessa etapa de ensino.

Daí surge, portanto, a *bússola* que conduziu o nosso olhar durante o trajeto desta pesquisa: para uma prática pedagógica sociolinguisticamente significativa, o professor necessita de uma formação inicial e continuada mais significativa no que concerne ao conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística. Começamos, então, nossa incursão teórica focando alguns dos principais pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, em que damos destaque à variação e à mudança linguística, enquanto fenômenos inerentes às línguas humanas e que são sempre motivados ora por fatores internos ao próprio sistema linguístico ora por fatores externos ao sistema, com tentáculos na heterogeneidade da própria sociedade. Ademais, ressaltamos a alteração, inaugurada por essa Ciência, na concepção de língua e gramática, o que remete a um rompimento com a perspectiva prescritivista do ensino, cujo lema é “ diga isso, não diga aquilo”, em benefício de uma nova abordagem no ensino de línguas com um lema bem diferente: “existe isso e existe aquilo”, como, didaticamente, definido por Maia (2006).

Dando sequência a nossa trajetória, abordamos aspectos relevantes da variação linguística que remetem às reflexões sobre possíveis implicações na vida do falante quando este não desenvolve as competências sociolinguísticas necessárias para transitar, com propriedade, numa sociedade plural. Nossa ênfase, nesse ponto do caminho, recai na defesa de que as competências sociolinguísticas constituem um direito de cidadania, inalienável, por constituir-se uma das mais legítimas inclusões sociais: a inclusão linguística. E por

representar, de igual modo, o rompimento com uma das mais veladas e cruéis agressão aos direitos humanos: a intolerância e o preconceito linguístico.

Em seguida, fizemos um *passeio* por algumas das contribuições dadas pela Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa no país, atentando para a forma como aspectos ligados ao legado dessa ciência vêm sendo incorporados pelos documentos oficiais norteadores do ensino no país, utilizados como referência quando da construção das matrizes curriculares dos sistemas de ensino. E a partir daí, como e quais habilidades sociolinguísticas passam a ser pinçadas para as matrizes de referência das avaliações desses sistemas de ensino.

Continuando com nosso percurso, abordamos o contexto atual do ensino de Língua Portuguesa no 5º ano no Estado do Ceará, contextualizando-o no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa, uma política pública estruturante que vem demonstrando impactos positivos nesse ensino, comprovados por meio dos resultados dos alunos nas avaliações de Língua Portuguesa realizadas por meio do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará- SPAECE. Nesse bojo, um dos fios condutores de nossa atenção foi o desempenho dos alunos no Descritor da Matriz de Referência do SPAECE que diz respeito à variação linguística.

Assim, ancorados nesse suporte-bússola, delineamos a Metodologia de nossa pesquisa que foi realizada em duas etapas, de caráter distinto mas complementares. A primeira etapa foi realizada junto a uma amostra de 397 escolas, distribuídas em 135 municípios cearenses, inclusive Fortaleza, sendo 196 escolas do Grupo que obteve menor percentual de acerto no Descritor de variação linguística e 201 que obtiveram o maior percentual no mesmo descritor, no SPAECE 2012. Destas escolas, formou-se a amostra de 619 professores, considerando o quantitativo de turmas de 5º ano. A coleta de dados deu-se por meio de questionário online e 401 professores responderam ao questionário, mas, para fins das análises, foram considerados 255 questionários válidos, o que equivale a um percentual de 63,5% dos questionários respondidos. Já a segunda etapa foi realizada junto às 09 escolas de Fortaleza que faziam parte da amostra, tendo 09 professores participantes, sendo 01 por escola.

A análise e discussão dos resultados foi feita considerando as categorias de análise definidas tanto para a 1ª etapa quanto para a 2ª etapa, sempre buscando manter consonância com os objetivos e questões de pesquisa deste trabalho. Assim, no que concerne à primeira etapa da pesquisa, os resultados nos evidenciaram questões relevantes no que

concerne ao professor do 5º ano, seus conhecimentos, suas atitudes, suas práticas, independente de ter feito parte de grupos distintos na amostra.

Nesse sentido, um dos primeiros pontos a ser considerado é o perfil desse professor da rede pública de ensino do Ceará. Levando-se em conta tanto os professores do Grupo A quanto do Grupo B, a maioria dos professores é do sexo feminino; situam-se na faixa etária entre 35 e 39 anos; consideram-se, predominantemente, pardos; estão como regentes escolares há mais de dez anos e atuam na mesma escola, em sua maioria, entre 06 e 10 anos, além de terem ingressado no serviço público, no geral, via concurso público.

Em se tratando de formação inicial desse professor, como identificado nos dados do Censo Escolar, independente destes serem do Grupo A ou B, conforme desenho amostral, há predominância de professores com formação em Pedagogia, seguida da formação em Letras. Além disso, são egressos, em sua maioria, de instituições públicas de ensino superior e concluíram a Graduação entre 2003 e 2008, o que nos leva a perceber que tais professores já receberam a formação inicial sob orientação de currículos mais atualizados. Em termos de Pós-graduação, mais da metade dos professores têm Especialização em áreas educacionais.

No caso, porém, de cursos de aperfeiçoamento na área do ensino de Língua Portuguesa, menos da metade desses professores fizeram cursos voltados para esse fim. Entretanto, uma grande maioria participou de cursos, oficinas sobre tópicos relacionados à educação, e dentre esses eventos formativos, aparecem as formações do PAIC, avaliadas como as que geraram um impacto positivo para o aprimoramento profissional. Outra atividade considerada relevante pelos professores foi a participação em seminários e pesquisas voltadas para tópicos de seus campos de interesse. Já no caso de participação mais efetiva em atividades, com fins de desenvolvimento profissional, a grande maioria apontou os choques de horários entre essas atividades e o horário de trabalho, como sendo o maior fator impeditivo de participação nessas agendas formativas.

Outro ponto a ser ressaltado, ligado à formação continuada, diz respeito ao destaque dado pelos professores às próprias demandas formativas, que nos possibilitam perceber o foco de seus interesses, nessa ordem: a) avaliações em larga escala; b) práticas de ensino de Língua Portuguesa- análise linguística; c) práticas de ensino de Língua Portuguesa- Leitura; d) práticas de avaliação da aprendizagem; e) gestão da sala de aula. O fato de eleger avaliações em larga escala como necessidade formativa evidencia o efeito da cultura da avaliação no Estado do Ceará. O uso dos resultados do SPAECE, por parte do Estado, com fins de premiação de escolas e de distribuição da Cota-Parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços-ICMS para os municípios, além do uso pelos municípios, com fins de

premiação e promoção docente, têm levado os professores a envidarem esforços para melhor compreender as avaliações em larga escala e, ademais, desenvolver práticas com fins de treinamento dos estudantes para as avaliações.

Essa necessidade formativa dos professores tem sido instigada também pelas avaliações externas nacionais, como Prova Brasil, de responsabilidade da União, cujos resultados do 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, um dos mais relevantes indicadores para mensurar a qualidade da educação nas escolas e municípios, na atualidade.

Ao citar, ademais, numa escala significativa, a necessidade formativa para o ensino de Língua Portuguesa, com foco na análise linguística e leitura, os professores não só demonstram a preocupação com a avaliação, mas também expressam o desejo de assegurar qualidade ao seu fazer pedagógico. Evidencia-se, nesse sentido, que os docentes reconhecem suas limitações e desejam arregimentar-se de conhecimentos apropriados para saná-las. As redes de ensino, que muitas vezes atribuem ao professor a responsabilidade pelos baixos indicadores educacionais, precisam ser sensíveis a essas demandas. Os professores desejam as formações que contribuem para superar suas dificuldades teórico-metodológicas.

No que se refere ao conhecimento da matriz de referência do SPAECE, os professores, em maioria expressiva, tanto de um grupo quanto do outro, a conhecem e a utilizam com frequência. Para o Grupo A, esse uso é voltado para nortear o planejamento escolar, trabalhar as dificuldades dos alunos e eleger os conteúdos a serem abordados em sala de aula. Além disso, utilizam-na para a elaboração de simulados para as avaliações e reconhecem que esse uso também é feito em razão das exigências institucionais. Já os professores do Grupo B acrescentam ainda que toda tomada de decisão pedagógica leva em conta a matriz de referência. Aqui tece-se uma oportuna e necessária reflexão: embora os professores demonstrem atenção à matriz de referência, tanto que esta se tornou um relevante instrumento utilizado no planejamento escolar, esse uso, que assume tons de exclusividade, oferece riscos ao desenvolvimento de outras múltiplas habilidades que não foram contempladas na matriz e que são necessárias ao desenvolvimento de competências necessárias à formação-cidadã, como, por exemplo, as competências sociolinguísticas. É imprescindível que não se perca de vista, nesse processo, o papel da matriz curricular, que abarca de forma mais completa as competências e habilidades que o aluno do 5º ano deve desenvolver nessa etapa de escolarização. A matriz de referência assume uma reconhecida importância nesse contexto em que a cultura da avaliação educacional aparece como uma marca forte na educação do Ceará, mas não pode assumir o papel do currículo como um todo.

Voltando ainda para a matriz de referência e focando na avaliação do professor quanto ao descritor de variação linguística (D29), no conjunto de descritores da matriz do SPAECE, os resultados demonstraram, na etapa quantitativa, que os professores dos dois grupos, em sua maioria, conhecem o descritor de variação linguística, julgam-no relevante no trabalho pedagógico com o 5º ano e afirmam não ter dificuldades em explorá-lo em sala de aula. Já na etapa qualitativa, os professores do Grupo A, que afirmaram ter dificuldades em realizar um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da habilidade expressa pelo D29, a responsabilidade por isso foi atribuída ao aluno, por seu ‘déficit linguístico’ e suas dificuldades em leitura e compreensão; ao livro didático, e também, às próprias dificuldades do docente em explorar a questão, em virtude de uma formação inicial ou continuada que não contempla os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística. Para os professores do Grupo B, em certa medida, a dificuldade também foi atribuída ao aluno, em termos de compreensão sobre as marcas linguísticas e pela dificuldade em relação à leitura, sobretudo, relacionada à fluência. De igual modo, esses professores também reconhecem as próprias deficiências em termos de preparação adequada para explorar essa habilidade.

Outro ponto de destaque diz respeito à análise do desempenho dos alunos nos itens referentes ao descritor de variação linguística (D29), em função da formação do professor de cada turma. Os resultados possibilitaram-nos perceber que as diferenças formativas dos professores, quer graduados em Pedagogia, quer graduados em Letras, no que diz respeito à variação linguística, mantém relativa equivalência. Nos itens tidos como fáceis, não há diferença entre os resultados dos alunos de professores formados em Pedagogia ou em Letras. Nos itens considerados difíceis, os alunos dos professores de Letras obtiveram melhores resultados em relação aos alunos dos professores de Pedagogia. Esse comportamento pode ser um indício significativo dos efeitos formativos do curso de Letras. Entretanto, a similaridade, ainda que relativa, entre os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos de professores, tanto pode apontar para um efeito significativo da formação em serviço, em razão do PAIC, como pode nos instigar a refletir sobre a relativa similaridade quanto ao espaço dedicado aos conhecimentos sociolinguísticos na formação inicial, em Pedagogia e em Letras.

Assim, arvorando-nos em sermos mais categóricos, podemos concluir que o impacto dos resultados do SPAECE, no âmbito das políticas públicas, tem levado os professores a dar atenção ao descritor de variação linguística, em razão dessa habilidade ser alvo de avaliação institucionalizada. De igual maneira, as formações do PAIC, que

contemplam os aspectos da matriz de referência, podem estar contribuindo para um nivelamento dos conhecimentos sociolinguísticos entre os professores, independente da formação inicial. E, por fim, os saberes sociolinguisticamente qualificados, com potencialidades significativas para o trabalho pedagógico, devem ser pautados nas agendas curriculares tanto da licenciatura em Pedagogia quanto da licenciatura em Letras. Os professores em formação carecem de uma reflexão mais qualificada sobre os fenômenos linguisticamente variáveis.

Já na 2ª etapa da pesquisa, realizada em escolas municipais de Fortaleza, os resultados nos mostram um contexto escolar marcado pela desigualdade socioeconômica e pelas interferências de mazelas sociais como a droga, a violência e os altos índices de criminalidade. Tais marcas materializam-se nas falas da comunidade, dos pais e dos alunos. O léxico da violência permeia as variedades populares de forma muito marcada. As *brincadeiras* linguísticas têm tentáculos nesse léxico e tornam-se um dos maiores desafios aos professores em sala de aula. Diante disso, alguns docentes reconhecem-se imobilizados frente ao desafio de promover um trabalho pedagógico de enfrentamento a esse problema. Além dos poucos conhecimentos de cunho sociolinguístico, falta-lhes uma reflexão sobre estratégias metodológicas na abordagem da dimensão social do uso da língua. Outros, desafiados diante da questão, como contraponto a isso, procuram trabalhar valores humanos, sobretudo o respeito, com o intuito de levar os alunos a perceberem a vida sob uma outra perspectiva, e a reconhecerem a importância desse valor para a construção de relações interpessoais mais harmoniosas.

O perfil dos professores do 5º ano dessas escolas guarda consonância com o dos professores que participaram da pesquisa na 1ª etapa. A maioria dos professores é do sexo feminino, confirmando a tendência nacional da feminilização da profissão docente na Educação Básica. São, também, na maioria, egressos de instituições públicas de ensino; têm predominantemente a formação inicial em Pedagogia, seguida da formação em Letras e, em média, estão há 15 anos no magistério e há 10 anos atuando na mesma unidade escolar. Quase todos esses professores têm Especialização em áreas educacionais.

A prática escolar desses professores carece de variáveis importantes para um trabalho pedagógico sociolinguisticamente significativo, tais como o envolvimento maior do núcleo gestor e participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos filhos. Os resultados revelam que a relação dos professores com o núcleo gestor, em alguns casos, é de cordialidade mas em outros é de distanciamento. Há núcleo gestor que acompanha e se envolve com o trabalho do professor e existe núcleo gestor que secundariza a gestão

pedagógica e dedica-se, prioritariamente, à gestão administrativo-financeira. Isso leva os professores a sentirem-se ‘desamparados’ e com o sentimento de não ter com quem contar na escola. Quanto aos pais, os resultados demonstram um alheamento quanto ao acompanhamento dos filhos, o que contribui para um sentimento de *solidão* por parte dos professores: sentem-se só diante de muitas questões que envolvem não só aspectos pedagógicos, mas também comportamentos socioemocionais por parte dos estudantes. Muitos pedidos de socorro silenciosos aparecem transmutados em forma de agressividade, depressão, relato de abuso e violência sexual; confissões de ameaças de morte de familiares, de violência com amigos e com os próprios estudantes. Para quem dizer, com quem partilhar, a quem recorrer quando essas questões tornam-se demasiadamente pesadas e requerem encaminhamentos práticos e objetivos? Como minimizar a dor do aluno? Não há interlocutores para os professores: eis o recado que os resultados nos mostraram.

No que se refere às outras variáveis relevantes na prática escolar, os resultados demonstraram que o planejamento escolar nas escolas pesquisadas, em sua grande maioria, independente de serem do Grupo A ou B, é feito de forma aligeirada e desarticulada entre os professores. Em alguns casos, estes não sabem o que os demais professores do mesmo ano estão planejando. Em nossa perspectiva, isso é um indício que suscita cuidados e atenção tanto do núcleo gestor escolar quanto da Secretaria Municipal de Educação, sob pena de não se ter melhoria nos indicadores educacionais.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, a maioria dos professores destacou a leitura e a escrita como sendo o fator que mais demanda atenção em sala de aula. Apontaram também o planejamento pedagógico, realizado de forma aligeirada e sem articulação com uma proposta pedagógica definida, como fator que compromete o trabalho docente. A falta de planejamento compromete também, segundo eles, a seleção do livro didático. O pouco tempo e a ausência de critérios de escolha do livro a ser adotado são as justificativas apresentadas pelos docentes por escolherem o LD considerando o tamanho dos textos e a inclusão de exercícios de caráter gramatical.

No tocante aos conhecimentos dos professores acerca da variação e mudança nas aulas de Língua Portuguesa, os resultados apontam que, no Grupo A, os professores ainda carecem de um aprofundamento consistente sobre alguns dos postulados básicos dessa área de estudo. O entendimento dos fenômenos linguisticamente variáveis, ao que nos pareceu, limita-se à percepção de que há falares diferentes, com traços fonológicos distintos e com usos lexicais diferenciados. Entretanto, esse entendimento parece não comportar a compreensão quanto às motivações dessas regras variáveis ora ligadas ao sistema, ora ligadas

as aspectos externos a ele. Ademais, corroborando o exposto por Bortoni-Ricardo (2004), os resultados de nossa pesquisa também demonstraram que há uma tendência a atribuir um valor de menor valia linguística às variáveis situadas no contínuo de urbanização, que se distanciam das variedades urbanas padronizadas, mais influenciadas pelos processos de padronização da língua. Diante desse quadro, percebeu-se uma limitação quanto a uma abordagem adequada da variação nas aulas de Língua Portuguesa por parte desse grupo de professores.

No caso do Grupo B, os resultados se distanciam um pouco dos observados junto ao Grupo A. Os professores do Grupo B demonstraram ter conhecimentos mais amplos sobre variação e mudança linguística, principalmente aqueles ligados às motivações extralinguísticas, responsáveis pelos processos de variação e mudança. Entretanto, percebemos no grupo que o nível de conhecimento e reflexão sobre os fenômenos linguisticamente variáveis e sobre os impactos dos mesmos no ensino da leitura e da escrita são percebidos de forma diferente pelos professores. Alguns dão mais importância a isso; outros menos importância. Se considerarmos que, exceto um dos professores, todos os demais do grupo têm formação específica em Letras, essa percepção nos remete a refletir sobre qual o enfoque dado e a relevância atribuída aos conhecimentos sociolinguísticos no âmbito da formação inicial dos estudantes desse curso.

Por fim, um dos pontos nos chamou muito a atenção em relação aos dois grupos de professores: o uso da matriz de referência do SPAECE e o trabalho dos professores em relação ao descritor de variação linguística (D29). Diferentemente dos professores da primeira etapa da pesquisa, os professores de Fortaleza dos dois grupos, no geral, demonstraram pouca familiaridade com a matriz e, por conseguinte, exploram pouco o D29 em suas aulas. Inclusive, alguns professores, julgaram como inadequada a inclusão dessa habilidade no 5º ano. Esse resultado nos permite chegar a uma outra conclusão: além das limitações formativas envolvendo, no geral, os dois grupos de professores, as formações do Paic parecem assumir uma relevância diametralmente oposta a que assume para os demais professores da rede pública de ensino dos demais municípios cearenses. Nesse caso, com as lacunas de cunho formativo na formação inicial e continuada, a variação linguística aparenta menor importância na pauta pedagógica em Fortaleza. A relevância dada ao assunto, pontualmente, por alguns professores do Grupo B, perde a força diante da necessidade de um trabalho que implique pertinência e relevância em todo o sistema de ensino municipal.

Assim, após traçar os passos dessa nossa caminhada para a realização deste trabalho de pesquisa, cujo objetivo geral foi ‘investigar o tratamento didático-pedagógico

dado pelos professores ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino do Ceará’, além dos objetivos específicos com fins de identificar os saberes sociolinguísticos, as atitudes dos professores frente aos fenômenos que envolvem regras variáveis e suas práticas pedagógicas com fins de desenvolver as competências sociolinguísticas dos estudantes, chegamos à conclusão de que há muito a ser feito, em termos pedagógicos para que os alunos desenvolvam os conhecimentos e as capacidades necessárias para lidar com a dimensão social do uso da língua.

As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial do professor licenciado em Pedagogia e em Letras, devem reavaliar o currículo de seus cursos de modo que estes não só dialoguem, interdisciplinarmente, entre si, mas contemplem mais profundamente os postulados da ciência sociolinguística. De igual maneira, as redes públicas de ensino devem avaliar com mais zelo e rigor o tipo de formação continuada que está ofertando aos seus professores. A existência de formação não é garantia de qualidade e nem de segurança de que os alunos terão seus direitos de aprendizagem assegurados. Um diálogo contínuo entre os que assumem a responsabilidade pela formação inicial e os responsáveis pela formação continuada do professor deve ser uma prática constante no exercício de quem lida com a formação docente. Um trabalho pedagógico sociolinguisticamente embasado, que contribua de forma eficaz para o desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos estudantes, depende de uma boa formação do professor, inicial e continuada.

Para finalizar albergamo-nos no que diz Castilho (2010, p.41) que “estudiosos das línguas e dos fenômenos sociais são como os cegos da fábula. Estão sempre pesquisando, e sempre produzindo resultados incompletos”. Assim nos sentimos. Esse terreno é arenoso e requer cuidados e zelo ao adentrá-lo. Muitas variáveis entrecortam-se convidando o pesquisador a sempre estar exercitando o olhar investigativo com atenção e muita cautela. Nesse sentido, o que apresentamos por meio deste estudo são resultados norteadores que podem contribuir para qualificar o debate e a reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor, responsável pelo ensino de Língua Portuguesa no 5º ano, em especial, no Estado do Ceará, ‘na perspectiva de um currículo formativo que lhe possibilite uma reflexão teórico-metodológica mais consistente da Sociolinguística.’

Ademais, estamos convencidos de que este estudo pode apontar indícios, sugerir caminhos e, quiçá, possibilitar novas trilhas investigativas em relação à temática. Nessa perspectiva, como desdobramentos deste trabalho, sugerimos outros que poderão enriquecer os resultados ora encontrados, tais como: 1) observar a correlação entre os resultados obtidos

pelas escolas no descritor de variação linguística, o livro didático e as aulas de LP do professor; 2) analisar a proposta de formação continuada do PAIC e/ou outras que são adotadas pelos municípios, com fins de identificar se há incorporação dos pressupostos sociolinguísticos; 3) Correlacionar os resultados do D29, os resultados obtidos em outros descritores e a proficiência geral em LP das escolas; 4) analisar interferências fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas da comunidade do entorno escolar na produção de textos pelos alunos; 5) Comparar os resultados aqui obtidos com outros no país.

Enfim, essas são possibilidades de alguns outros estudos passíveis de dar continuidade a essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a08.pdf>>. Acesso em 28/04/2014.

ANDRADE, Dalton Francisco de, TAVARES, Heliton Ribeiro, VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da resposta ao item**: conceitos e aplicações. Disponível em: <<http://www.avaliaeducacional.com.br/referencias/arquivos/livrotri%20-%20dalton.pdf>>. Acesso em 20/04/2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de: **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*. BAGNO, Marcos, GAGNÈ, Gilles e STUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

_____. **Não é errado falar assim!**: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010.

BAPTISTA, Lívia M. Tiba Radis. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros**: contribuições para a formação de professores. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARROS, Z. S. **Um estudo sociolinguístico dos erros na escrita das crianças dos I e II Ciclos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

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

_____. **Nós chegemos na escola e agora?** Parábola, São Paulo, 2005.

_____. **Pedagogia**: educação e língua materna. Brasília: CEAD; UnB; Secretaria de Educação do Estado do Acre, 2007.

_____. Sociolinguística educacional. *In*: **Stella Bortoni blog** . Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiolioguistiia-iiuiaiiioal>. Acesso em 12/12/14.

_____. e SOUSA, M. A. Fernandes. *Falar, ler e escrever em sala de aula – do período pós-alfabetização ao 5º ano*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e SOUSA, M. A. Fernandes. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Maria Luiza. Variáveis discursivas sob a perspectiva da Teoria da Variação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.p.101-116.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC,SEB, DICEI, 2013

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: Rangel, E. O. e ROJO, R. H. R. (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.85-106.

CASTILHO, Ataliba T. De. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de e Elias, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

_____. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2009. Língua portuguesa, 5º ano. **Boletim Pedagógico de Avaliação**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3, Anual, jan/dez. 2009.

_____. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2011. Boletim Pedagógico de Avaliação: língua portuguesa, 5º ano. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., Juiz de Fora, 2011 – Anual.

_____. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2012. Língua portuguesa, 5º ano. **Boletim Pedagógico de Avaliação**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., Anual, 2012 (a).

_____. Secretaria da Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012 (b).

_____. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa:** pressupostos, habilidades e orientações didáticas. Fortaleza: Seduc, 2014.

_____. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2013. **Revista Contextual:** eficácia escolar e avaliação no estado do Ceará. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2014. ISSN 1982-7644. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/SPAECE-REVISTA-CONTEXTUAL-WEB.pdf>. Acesso em: 10/01/15.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça e RONCARATI, Cláudia. **Atitudes linguísticas:** uma pesquisa em escolas públicas de Juiz de Fora (MG- Brasil). Disponível em: http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Atitudes-linguistica-uma-pesquisa-em-escolas_públicas-de-Juiz-de-Fora-REVISTA DIACRÍTICA.pdf. Acesso em: 05/01/15.

CITY, Elizabeth A. et al. **Rodadas Pedagógicas:** como o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2014.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** 2.ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COAN, Márluce e FREITAG R.M.K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Revista Eletrônica de Linguística**, Uberlândia – MG, v.4, n.2, 2 sem2010. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> . Acesso em 08.08.13.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa, PT: ASA Editores II S.A, 2001.

FALEIROS, T. Haber; PIMENTA, M. A. A. A avaliação da aprendizagem nos tempos da prova escrita. In: _____. **Avaliação em perspectiva da concepção à ação.** Campinas- SP :Editora Alinea,2014.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. Questões metodológicas e o papel do sujeito-pesquisador. In: TRINDADE, V; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** 2. ed Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

FRANCKI, E. P. (Org.). **A causa dos professores.** Campinas: Papyrus, 1995.

GOMES, A.M. **A influência da oralidade na escrita:** uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GONÇALVES, D.I.F. Pesquisas de marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. **RAM: Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.9, n 07, p 70-88, 2008.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas, Autores Associados, 1996.

HYMES, Dell H. Two types of linguistic relativity. In: Bright, W. **Sociolinguistics**. The Hague: Mouton, 1966. p. 114–158.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILLARI, R. e BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalho em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 30, p. 31-38, jul/dez. 1997.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania. Press, 1972.

_____. Where does the linguistic variable stop? a response to Lavandera. **Working Paper Sociolinguistic**, Pennsylvania: University of Pennsylvania, n. 44, Austin 1978.

_____. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

_____. Principles of linguistic change. **Internal Factors**. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers Inc., 1994.v. 1.

_____. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAVANDERA, B. R. Where does the sociolinguistic variable stop? **Language Society**, Great Britain, n. 7, 1978.

LEMLE, Miriam. A variação na forma fonológica: relevância na alfabetização. Mesa redonda Variedades do português do Brasil. In: SEMINÁRIO MULTICISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. 11 a 13 ago. 1983, Brasília. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Marcus. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. **Contradições no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Contextualização e explicitude na fala e na escrita**, 1995. (Mimeo).

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signorini, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, R. B. Gênero/sexo, Variação Linguística e Intolerância. In: Diana Luz Pessoa de Barros. (Org.). **Preconceito e Intolerância: reflexões linguístico-discursivas**. São Paulo: Editora do Mackenzie, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 09-14.

_____. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 27-31.

MOLLICA, Maria Cecília e CRISTOVÃO, L. S. G. Principios del habla en el aprendizaje de la lengua escrita. **Language Design**, v. 4, p. 1-7, 2002. Disponível em: <<http://elies.rediris.es/Language.../mollica-cristovao.pdf>>. Acesso em 20/07/13>.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHISNSKY, L. (orgs.). **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. Educar para competências: o desafio do professor no novo contexto social. In: Santos. **Secretaria de Educação. Portal da Educação da Prefeitura de Santos**. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?view.1596> Acesso em: 10/11/2014.

NARO, J.A. O dinamismo das línguas. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 43-50.

OCDE. **Resultados do PISA 2009: aprendendo a aprender**. Envolvimento, estratégias e práticas dos estudantes. São Paulo: Editora Moderna, 2011 (a). v.3

_____. **Resultados do PISA 2009: o que leva uma escola ao sucesso?** Recursos, políticas e práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2011 (b).v.4.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações:** parte 1. Trabalho apresentado como requisito parcial para tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

OMENA, N.P; DUARTE, M.E.L. Variáveis Morfossintáticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (org.). **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.p. 81-88.

PAIVA, Maria da Conceição. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 33-42.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula:** leitura & produção. 6. ed. Cascavel/PR: ASSOESTE,1994.

RAQUEL, B.M.G. **Sociolinguística, política educacional e a escola pública estadual de Fortaleza:** correlações teórico-metodológicas e político-pedagógicas. 2007. 177 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

RIBEIRO, A.P. M. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças.** 2011. 374p. Tese (Doutorado em Educação) -. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011..

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, C. M. T. e SILVA, A.C. O uso das avaliações em larga escala no Brasil. In: _____. **Avaliação em perspectiva da concepção à ação.** Campinas- SP :Editora Alinea,2014.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Arned, 2009.

SOARES, José Francisco. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira:** fatos e possibilidades. Disponível em:
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>>. Acesso em 04.05.2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C e BATISTA, R. O. A formação de professores na licenciatura em letras: o impacto das concepções de linguagem e os desafios contemporâneos. **Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, v.34. n. 68/69, Jan./Dez. 2012.

WEINREICH, U; LABOV, W. & HERZOG. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola ,2006.

WEINER, E. J.; LABOV, W. (1977). Constraints on the Agentless Passive. **Journal of Linguistics**, Great Britain, v.19, 1983

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE 01 - Questionário *on line* para o professor do 5º ano

Data de preenchimento do questionário ___/___/2013

**PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Agosto de 2013

Sobre a Pesquisa

Caro professor,

Agradeço-lhe a participação como colaborador desta pesquisa. Ressalto que as informações por você prestadas são muito relevantes para a nossa reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Ceará.

Atenciosamente,

Betânia Maria Gomes Raquel

Aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará-UFC

A sua contribuição, ao responder ao questionário, é muito importante para a pesquisa.

Sobre o Questionário do(a) Professor

Este questionário pede informações sobre você, seu tempo de serviço, formação inicial e continuada, suas práticas pedagógicas como professor que atua no ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental, além de sua experiência com a Matriz de Referência do SPAECE em Língua Portuguesa.

O questionário contém questões abertas e de múltipla escolha. As orientações sobre como responder às perguntas estão digitadas em itálico.

Para as questões de múltipla escolha, você deverá assinalar a resposta mais apropriada. E, no caso das questões abertas, você deverá respondê-las considerando a sua experiência.

Não há respostas erradas. Por isso, por favor, **não deixe nenhuma questão em branco.**

Sobre o sigilo das informações coletadas

Todas as suas respostas serão mantidas em sigilo.

I - INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O(A) PROFESSOR(A)

As perguntas de 1 a 6 são sobre você, sua escolaridade e sua experiência profissional em sala de aula. Ao respondê-las, por favor, assinale a alternativa apropriada ou responda no espaço especificado.

1. Qual é o seu sexo?

₁ Feminino

₂ Masculino

2. Qual é a sua idade?

_____ anos (filtro – menos de 20 e mais de 80)

3. Você se considera

₁ Indígena.

₂ Negro(a).

₃ Pardo(a)

₄ Amarelo(a)

₅ Mulato(a)

₆ Branco(a).

₆ Outro(a) especifique) _____

4. Há quanto tempo você trabalha como professor regente?

Este é meu
primeiro ano

1-2 anos

3-5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Há mais de
20 anos

₁

₂

₃

₄

₅

₆

₇

5. Há quanto tempo você trabalha como professor regente nesta escola?

Este é meu
primeiro ano

1-2 anos

3-5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Há mais de
20 anos

₁

₂

₃

₄

₅

₆

₇

6. Qual sua forma de contratação como professor regente desta escola?

Por favor, não considere o estágio probatório como parte separada do contrato.

₁ Efetivo (concurso público)

₂ Contrato temporário (período maior do que 1 ano letivo)

₃ Contrato temporário (período de um 1 ano letivo ou menos)

₄ Outra forma (especifique:

II- FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

As perguntas de 7 a 16 são sobre sua formação inicial e continuada. Ao respondê-las, por favor, assinale a alternativa apropriada ou responda no espaço especificado.

7. Indique o curso de graduação que você concluiu:

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

- ₁ Não fiz um curso de educação superior.
- ₂ Pedagogia - Licenciatura
- ₃ Pedagogia – Ciências da Educação
- ₄ Normal Superior
- ₅ Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura
- ₆ Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura
- ₇ Letras - Língua Portuguesa - Bacharelado
- ₈ Outro Curso de Educação Superior - Licenciatura
- ₉ Outro Curso de Educação Superior - Bacharelado

8. Se você concluiu curso de graduação, a instituição que você estudou era

- ₁ Pública.
- ₂ Privada.
- ₃ Outro (especifique) _____

9. Se você concluiu curso de graduação, em que instituição você estudou

10. Há quanto tempo você concluiu a graduação?

- | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Menos de 1 ano | 1-2 anos | 3-5 anos | 6-10 anos | 11-15 anos | 16-20 anos | Há mais de 20 anos |
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₆ | <input type="checkbox"/> ₇ |

11. Você concluiu ou está cursando um curso em nível de aperfeiçoamento ou pós-graduação.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

- | | <i>Sim, concluído</i> | <i>Sim, cursando</i> | <i>Não</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Aperfeiçoamento. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| b) Especialização (<i>Lato Sensu</i>). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| c) Mestrado (<i>Stricto Sensu</i>). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |

d) Doutorado (*Stricto Sensu*). ₁ ₂ ₃

12. Se você concluiu ou está cursando um curso em nível de pós-graduação, indique a área de estudo.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Outra área da Educação</i>	<i>Outra área</i>
a) Aperfeiçoamento.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Especialização (<i>Lato Sensu</i>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Mestrado (<i>Stricto Sensu</i>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Doutorado (<i>Stricto Sensu</i>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

13. Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Cursos/ oficinas de trabalho sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Conferências ou seminários sobre sua área de ensino.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Visitas de observação a outras escolas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Participação em uma rede de professores (<i>network</i>) formada especificamente para o aprimoramento profissional dos professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

III - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As perguntas 17 a 19 referem-se ao Ensino de *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*. Ao respondê-las, por favor, assinale a alternativa apropriada ou responda no espaço especificado.

17. Informe para qual(is) ano(s)/série(s) você leciona Língua Portuguesa nesta escola e há quanto tempo você leciona em cada uma delas?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi “Sim” na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar há quanto tempo você leciona para este ano/série.

	(A) leciona para este ano/série?		(B) Há quanto tempo que leciona para esse ano/série?					
	Sim	Não	Este é meu primeiro ano	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	Há mais de 15 anos
a) 1º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) 2º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) 3º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) 4º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) 5º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
f) 6º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
g) 7º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
h) 8º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
i) 9º ano do EF	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
j) Outro (especifique)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

18. Em sua opinião, no ensino de Língua Portuguesa para o(s) ano(s)/série(s) que você leciona atualmente, deve ter como foco principal:

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

- ₁ A leitura dos clássicos literários.
- ₁ A leitura, a análise e a produção de textos de diversos gêneros.
- ₁ O estudo de regras e normas gramaticais da língua.
- ₁ A leitura e a escrita de textos nas diversas tipologias textuais e em diversos gêneros textuais.
- ₁ Outro (especifique): _____
- ₁ Outro (especifique): _____

19. Com que frequência você costuma utilizar os seguintes recursos didáticos em suas aulas do Língua Portuguesa para o 5º ano do EF?

Por favor, marque apenas uma alternativa por linha.

Com que frequência você costuma utilizar esse recurso?

	Nunca ou raramente	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Frequentemente
a) Recursos multimídia (data show, vídeos, ipiscópio, som, etc.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Livro didático.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Aulas expositivas no quadro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Leituras em suportes diversificados (jornais, revistas, etc).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Laboratório de Informática.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Bibliotecas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Peças teatrais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Palestras.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Filmes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Outro (especifique).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SPAECE EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As perguntas 20 a 32 referem-se à Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano do SPAECE. Ao respondê-las, por favor, assinale a alternativa apropriada ou responda no espaço especificado.

20. Você conhece a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para 5º ano do EF?

- ₁ Sim
- ₂ Não → Por favor, vá para a questão 27

21. Você utiliza essa Matriz de Referência do SPAECE para nortear o planejamento de suas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF?

- ₁ Sim, frequentemente.
- ₂ Sim, às vezes.
- ₃ Sim, raramente.
- ₄ Não utilizo. → Por favor, vá para a questão 27.

22. **Descreva** como você utiliza **Matriz de Referência do SPAECE** para **nortear o planejamento de suas aulas** de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF. (1.000 caracteres)

23. **Outros professores do 5º ano** que lecionam nesta escola **utilizam** essa **Matriz de Referência do SPAECE** para **nortear o planejamento de suas aulas** de Língua Portuguesa?

- ₁ Sim
- ₂ Não
- ₃ Não sei informar

24. **Se você respondeu “Sim” na questão 23, descreva** como esses professores **Matriz de Referência do SPAECE** para **nortear o planejamento de suas aulas** de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF. (1.000 caracteres)

25. **No eixo Leitura**, essa **Matriz de Referência do SPAECE** está dividida em seis tópicos, cada um composto por descritores. **Que prioridade** você dá a cada tópico nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF?

Por favor, marque apenas uma alternativa por tópico.

Que prioridade você dá a cada tópico?

	<i>Nenhuma</i>	<i>Baixa</i>	<i>Moderada</i>	<i>alta</i>
a) Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Quanto às relações entre textos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Quanto às relações de coesão e coerência.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

26. Com que frequência você costuma explorar cada um dos descritores dessa Matriz de Referência do SPAECE, apresentados a seguir, nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF?

Por favor, marque apenas uma alternativa por descritor.

Com que frequência você costuma explorar cada um dos descritores?

	<i>Nunca ou raramente</i>	<i>Em algumas aulas</i>	<i>Na maioria das aulas</i>	<i>Frequentemente</i>
Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.				
a) D13 – Localizar informação explícita em textos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) D14 – Inferir informação em texto verbal.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) D15 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) D16 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) D18 – Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) D19 – Distinguir fato de opinião relativa a este fato.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) D20 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) D21 – Reconhecer o gênero discursivo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) D22 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros. ..	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.				
j) D23 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto às relações entre textos.				
k) D24 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto às relações de coesão e coerência				
l) D25 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

26. Com que frequência você costuma explorar cada um dos descritores dessa Matriz de Referência do SPAECE, apresentados a seguir, nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF?

Por favor, marque apenas uma alternativa por descritor.

Com que frequência você costuma explorar cada um dos descritores?

	<i>Nunca ou raramente</i>	<i>Em algumas aulas</i>	<i>Na maioria das aulas</i>	<i>Frequentemente</i>
m) D26 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	<i>Nunca ou raramente</i>	<i>Em algumas aulas</i>	<i>Na maioria das aulas</i>	<i>Frequentemente</i>
n) D27 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
o) D28 – Reconhecer efeito de humor e de ironia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto aos aspectos sociais da linguagem	<i>Nunca ou raramente</i>	<i>Em algumas aulas</i>	<i>Na maioria das aulas</i>	<i>Frequentemente</i>
p) D29 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

27. Você tem ou teve alguma dificuldade para explorar os descritores dessa Matriz de Referência do SPAECE, nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF?

Por favor, marque apenas uma alternativa por descritor.

Dificuldade para explorar os descritores

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pequena</i>	<i>Moderada</i>	<i>Grande</i>
Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.				
a) D13 – Localizar informação explícita em textos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) D14 – Inferir informação em texto verbal.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) D15 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) D16 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) D18 – Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) D19 – Distinguir fato de opinião relativa a este fato.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

27. Você tem ou teve alguma dificuldade para explorar os descritores dessa Matriz de Referência do SPAECE, nas aulas de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF?

Por favor, marque apenas uma alternativa por descritor.

		Dificuldade para explorar os descritores			
		<i>Nenhuma</i>	<i>Pequena</i>	<i>Moderada</i>	<i>Grande</i>
g)	D20 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h)	D21 – Reconhecer o gênero discursivo. ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i)	D22 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.		<i>Nenhuma</i>	<i>Pequena</i>	<i>Moderada</i>	<i>Grande</i>
j)	D23 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto às relações entre textos.					
k)	D24 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto às relações de coesão e coerência		<i>Nenhuma</i>	<i>Pequena</i>	<i>Moderada</i>	<i>Grande</i>
l)	D25 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m)	D26 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.		<i>Nenhuma</i>	<i>Pequena</i>	<i>Moderada</i>	<i>Grande</i>
n)	D27 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
o)	D28 – Reconhecer efeito de humor e de ironia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Quanto aos aspectos sociais da linguagem		<i>Nenhuma</i>	<i>Pequena</i>	<i>Moderada</i>	<i>Grande</i>
p)	D29 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

28. Se você indicou na questão 27 que enfrenta ou enfrentou alguma dificuldade para explorar o Descritor 29, por favor, comente a dificuldade enfrentada.

A seguir é apresentado um exemplo de item utilizado na Prova Brasil para o 5º ano que aborda a habilidade apresentada no Descritor 29 da Matriz de Referência do SPAECE para o 5º ano.

As questões de números 28 e 29 referem-se ao texto abaixo.

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: *Vejam como eu sei escrever*. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001. p. 26-27

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

- (A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”
- (B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”
- (C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”
- (D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa/matrizes_lp_4_serie/TopicoVI_LP_4a_serie_EF_PROF.pdf

29. Em sua opinião qual é a relevância desse tipo de item para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagens no 5º ano do EF?

- ₁ Grande relevância.
- ₂ Relevância moderada.
- ₃ Pequena relevância.
- ₄ Nenhuma relevância.

₅ Não tenho opinião formada.

30. Comente a resposta dada à questão 29.

A seguir é apresentado outro item relativo à habilidade do D29 e que foi utilizado no Teste de Língua Portuguesa do SPAECE 2010 para os alunos do 5º ano.

As questões de números 31 e 32 referem-se ao texto abaixo.

Item P050546A9

Leia o texto abaixo.

Você sabia que cheirinho de terra molhada é obra de bactérias?
Substância produzida por um tipo de micro-organismo, em contato com a água, gera esse aroma.

O dia está quente e, de repente, cai aquela chuva para refrescar. Bastam as primeiras gotas tocarem o solo para sentirmos aquele agradável cheirinho de terra molhada. Um cientista diria: "Huumm, como é bom esse cheirinho de... Bactérias!". É isso aí! O aroma que sentimos vem desses seres microscópicos, que podem ser muito úteis para humanos e até para os... Camelos!

Em geral, associamos bactérias a doenças, mas alguns desses seres são inofensivos, pode crer. Esse é o caso da *Streptomyces coelicolor*, bactéria que vive no solo e fabrica uma substância, [...] que nos faz perceber o cheirinho de terra molhada.

Além de ser excelente produtora de antibióticos – medicamentos indicados para combater algumas doenças de origem bacteriana –, essa bactéria é, digamos, uma aliada dos camelos. O odor característico que elas produzem em razão da umidade ajuda os camelos a encontrarem água no deserto. Claro que para sentir o cheirinho produzido pelas bactérias em ambiente tão seco os camelos precisam contar com um superolfato. E contam mesmo! Graças a esse sentido aguçado, são capazes de encontrar água a mais de oitenta quilômetros de distância. Isso é que é farol! [...]

SILVA, Andreza Moura Pinheiro. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/147532>> Acesso em: 14 jul. 2009. (P050546A9_SUP)

(P050546A9) No trecho "Esse é o caso da *Streptomyces coelicolor*..." (t. 7), a expressão destacada é exemplo de linguagem

A) científica.
 B) culta.
 C) informal.
 D) técnica.

Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa_a/matrizes_lp_4_serie/TopicoVI_LP_4a_serie_EF_PROF.pdf

31. Qual é a relevância desse tipo de item para o trabalho pedagógico com os usos sociais da linguagens no 5º ano do EF?

- ₁ Grande relevância.
- ₂ Relevância moderada.
- ₃ Pequena relevância.
- ₄ Nenhuma relevância.

_s Não tenho opinião formada.

32. Comente a resposta dada à questão 31.

UM POEMA PARA AS ÚLTIMAS QUESTÕES

Patativa do Assaré, poeta cearense, tornou-se o grande poeta popular nordestino. Era analfabeto e sua filha era quem escrevia o que ele ditava. O poema abaixo é de sua autoria.

As questões 33 e 37 referem-se ao texto abaixo.

O Poeta da Roça

Patativa do Assaré

Sou fio das mata, canto da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de paia de mio.

Sou poeta das brenhas, não faço o papé
De argun menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.
Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastero, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

(...)

In: <http://professorarozelia.blogspot.com.br/2011> acesso: 10.08.13.

33. Quanto ao uso da língua coloquial, como você exploraria esse poema nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano?

34. Em relação à adequação da linguagem ao contexto dos interlocutores, como você exploraria esse poema nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano?

35. Quanto à reescritura desse poema para a língua padrão, como você exploraria esse poema nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano?

36. Quanto à comparação com outros poemas com linguagens diferenciadas, como você exploraria esse poema nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano?

37. Para cada uma das etapas abaixo, qual é a importância que você atribuiu ao trabalho com os aspectos sociais da linguagem (Descritor D29) na sala de aula?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

Qual é a importância que você atribuiu ao trabalho com o D29 na sala de aula?

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pequena</i>	<i>Moderada</i>	<i>Grande</i>
a) Anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃
b) Anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental..	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃
c) Ensino médio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃

Aqui termina o questionário.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE 02 - Protocolo da entrevista com o professor

PROTOCOLO DA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A)

1. Data ____/____/____

2. Escola _____

I - INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O(A) PROFESSOR(A)

3. Entrevistado: _____

4. Sexo ₁ Feminino ₂ Masculino

5. Há quanto tempo você trabalha como **professor regente**?

_____ anos _____ meses

6. Há quanto tempo você trabalha como **professor regente nesta escola**?

_____ anos _____ meses

7. Curso de graduação **concluído**:

8. Em qual instituição você concluiu o curso de Graduação?

9. **Você concluiu ou está cursando um curso em nível de aperfeiçoamento ou pós-graduação?**

	<i>Sim, concluído</i>	<i>Sim, cursando</i>	<i>Não</i>
a) Aperfeiçoamento.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Especialização (<i>Lato Sensu</i>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Mestrado (<i>Stricto Sensu</i>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Doutorado (<i>Stricto Sensu</i>).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
a) Aperfeiçoamento.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

II - INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

10. O que mais lhe marcou na infância?

11. Como você era quando criança?

12. Do que gostava de brincar?

13. E na adolescência, o que mais lhe marcou?

III – VIDA ADULTA

14. Fale-me um pouco de você.

15. Quais são seus hobbies preferidos?

16. Quais seus sonhos?

17. Quais seus projetos de vida?

IV – VIDA PROFISSIONAL

18. O que lhe motivou a ser professor(a)?

19. Que fato mais marcante você destacaria da sua atuação como professora?

20. Você tem algum sonho em relação a sua vida profissional?

21. E quanto à sua vida acadêmica?

22. Quais são seus maiores desafios em sala de aula?

23. Como você vê a relação professor x aluno?

V – ESCOLA

24. Como é a relação dos professores na Escola?

25. E a relação com o núcleo gestor?

26. E os pais?

27. Eles participam da vida acadêmica dos filhos?

28. O que mais marcou você na relação com os alunos e com suas famílias?

29. Se você pudesse modificar a escola e a política educacional, o que você faria? Por quê?

30. O que você acha do Livro Didático de Língua Portuguesa adotado na escola?

31. Como se dá a escolha desse livro?

32. Quais as atividades realizadas por você em sala que mais motivam os alunos?

33. Quais as principais dificuldades que você vivencia nas aulas de Língua Portuguesa no 5º ano?

34. O livro didático ajuda na sua prática? Como?

35. No livro de vocês, como você conduziu o conteúdo dessa aula? Relate essa experiência.

36. Qual foi o comportamento dos alunos?

37. Em sua opinião, eles gostaram?

38. Você acha que é importante esse conteúdo? Por quê?

39. Em sua opinião quais os principais objetivos do ensino de LP no 5º ano?

VI - LINGUAGEM

40. Em época de internet, de conexão *on line*, como você caracteriza a fala dos seus alunos?

41. O que você pensa desse modo de falar e de escrever dos alunos?

42. Como você caracteriza a fala das pessoas deste bairro? Por quê?

43. Em sua opinião, a internet influencia na fala das pessoas também com mais idade? Como?

44. Você conhece a expressão internetês? O que você acha desse jeito dos jovens escreverem nas redes sociais? Como o professor pode abordar essa questão em sala?

45. Você já recebeu alunos que vieram do interior, da zona rural?

₁ Sim

₂ Não

46. Como a turma lida com a fala deles?

47. Como você explica a seus alunos a diferença entre a fala dos mais velhos e o modo de falar da juventude?

48. O que os alunos acham da fala dos professores?

49. Vamos falar um pouco sobre a Matriz de Referência do SPAECE? O que você acha dessa matriz?

50. Na escola vocês a utilizam?

₁ Sim

₂ Não

51. Como a utilizam?

52. O que você acha do D29?

53. Como você explora esse descritor?

54. Descreva um pouco sobre as atividades que você realiza em sala voltadas para esse descritor?

55. Você sabe o percentual de acertos e erros que essa escola obteve por descritor da matriz de referência em 2012 e 2011?

₁ Sim

₂ Não

56. Que trabalho você desenvolve a partir desses resultados?

ANEXO 1 – Detalhamento da interpretação de cada padrão da escala de LP no 5º ano

Padrões de Desempenho	Interpretação
Adequado	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.
Intermediário	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
Crítico	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.
Muito Crítico	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

ANEXO 2 – Matriz de Referência do SPAECE em Língua Portuguesa para o 5º ano do EF

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 2: Leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, frases e textos.		
	Tópico	Descritor
2.3 – Quanto à leitura de textos.	2.3.1 – Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D13 – Localizar informação explícita em textos.
		D14 – Inferir informação em texto verbal.
		D15 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
		D16 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
		D18 – Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.
		D19 – Distinguir fato de opinião relativa a este fato.
		D20 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.
	2.3.2 – Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.	D21 – Reconhecer o gênero discursivo.
		D22 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
		D23 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
	2.3.3 – Quanto às relações entre textos.	D24 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
	2.3.4 – Quanto às relações de coesão e coerência.	D25 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
		D26 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por conjunções, advérbios etc.
	2.3.5 – Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D27 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D28 – Reconhecer efeito de humor e de ironia.		
2.3.6 – Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	D29 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	