

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA
NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

ROSE KARLA CORDEIRO LESSA

MACEIÓ-AL

2009

ROSE KARLA CORDEIRO LESSA

**ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA
NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada para defesa ao Curso de Mestrado em Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

MACEIÓ-AL

2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- L638a Lessa, Rose Karla Cordeiro.
 Abordagem sociolinguística no curso de pedagogia a distância / Rose Karla Cordeiro Lessa, 2009.
 117 f. ;il.
- Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.
 Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.
- Bibliografia: f. 106-111.
 Anexos: f. 112-117.
1. Sociolinguística variacionista. 2. Educação a distância. 3. Tutoria presencial.
 4. Material didático impresso. 5. Aprendizagem - Contextualização. I. Título.

CDU: 37.018.43

Para

Educadores e educadoras,
comprometidos com uma educação de qualidade.

Minha avó, Ivonete,
por ser uma mulher de grande valor e de garra.

Meu avô Duarte, *in memoriam*.
Mesmo não estando presente guardo no coração seus ensinamentos.

Minha mãe, Rosa Maria,
pelo amor incondicional e sua sabedoria, dádivas dadas por Deus.

Meu pai, Ailton
sempre presente e atento, norteou-me em vários momentos.

Meu sobrinho, Filipe,
novo integrante da família representando o germinar da nova geração.

Ao meu esposo, Jessé,
a quem amo e admiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração e conhecimento.

À orientadora Prof^a. Dr^a Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, pela lição de vida, mas especialmente pela confiança gratuita depositada desde 2004, por meio das pesquisas desenvolvidas, ainda como bolsista de iniciação científica da FAPEAL/PIBIC/CNPq.

A todos os que fazem o Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas.

A todos da instituição formadora na qual foi desenvolvida esta investigação, em específico, aos alunos do curso de Pedagogia, professores, tutores, coordenação e direção que participaram voluntariamente.

Ao Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado por suas fundamentais contribuições não só no exame de qualificação, mas no meu percurso acadêmico-profissional na área das TIC, desde 2002, ainda como graduanda do curso de Pedagogia na UFAL.

À Prof^a Dr^a Anamelea Campos Pinto, a qual representa uma profissional dedicada e competente, atuante na EaD por convicção de que é possível democratizar o acesso ao nível superior em Alagoas.

Ao Prof. Dr. Aldir Santos de Paula que tive a agradável oportunidade de conhecer. Ressalto sua postura sensível e gentil em conduzir o processo de reflexão e reformulação conceitual da investigação realizada, e por compor a banca de defesa.

Às amigas Auda Valéria e Marta Maria, cooperadoras nas horas de extrema dificuldade. Também à Simone da Silva, Quitéria Pereira, Regina Buarque e Vilma Maria meu reconhecimento por serem educadoras e mulheres guerreiras.

Aos demais integrantes do Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, Naila, Luédna e Karla.

Aos amigos Cyran e Janaína pela sólida confiança e apoio.

Aos integrantes da comunidade Moriah, aos quais muito estimo.

Ao meu querido esposo, educador e amigo, Jessé Pimentel, pelo apoio, compreensão, dedicação e abdicção nesse período, os quais deram condições de realização dessa etapa em minha vida.

Aos meus pais Ailton e Rosa Maria Mores pelo incentivo e amor dispensados, pelo exemplo e humildade demonstrados.

À todos os meus familiares, em especial, meu irmão José Carlos, minha cunhada Fernanda e meu primo Emanuel Duarte que contribuíram de forma significativa nesse processo.

Ao meu sogro Geraldo Lopes e sogra Vandete Ulisses pelos conselhos e apoio.

Pesquisa financiada pela CAPES
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
em convênio com a FAPEL
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constando, intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade.
Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que
os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade
que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa,
transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”.

(FREIRE, 2002, p. 32)

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros [...]

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se coloque em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...]

a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

[Por isso] Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

(FREIRE, 2002, p. 66)

RESUMO

Considerando a importância da abordagem Sociolinguística na formação do pedagogo, realizamos uma investigação *in loco* num curso de Pedagogia a distância de uma instituição privada de grande representatividade no Brasil, e em Alagoas. Nosso objetivo foi verificar se havia abordagem da variação linguística numa perspectiva científica e como ocorria essa abordagem. A escolha da modalidade a distância justifica-se por representar uma possibilidade de formação superior dos professores em serviço e os que, a partir da Lei 9.394/96, fossem contratados. Atualmente a EAD se constitui em política educacional de Estado e tem se expandido significativamente em todo território brasileiro e no mundo. Focados no processo de ensino-aprendizagem analisamos duas variáveis intervenientes no curso: o material didático impresso, e sua transposição didática, e a atuação tutorial presencial. O material didático impresso por ser o principal suporte de estudo utilizado pelos alunos dos cursos ofertados pela instituição pesquisada. A atuação tutorial por ser um elemento imprescindível no processo de transposição didática do conteúdo, bem como no acompanhamento do aluno no curso. Sendo uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizamos uma imersão prolongada no contexto, no qual permanecemos nos anos de 2007 a 2009. Para a constituição do *corpus* realizamos análise documental, observações em sala de aula, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Como fundamentação nas áreas de Educação e Sociolinguística baseamo-nos em Antunes (2007), Bagno (2002, 2003, 2007), Bortoni-Ricardo e Detoni (2001), Faraco (2002, 2008), Freire (2002), Labov (1974, 1983, 2008), Lucchesi (2007), entre outros. No campo da EAD, Brunner (2004), Castells (1999), Castro Filho et al (2009), Costa, Paraguaçu e Pinto (2009), Fernandez (2009), Mercado (2009), Moran (2006, 2007), Silva (2003, 2006), entre outros. As análises demonstram que no curso são abordados vários pressupostos relacionados a variação linguística, na perspectiva da Sociolinguística variacionista. Todavia, também constatamos lacunas em alguns aspectos. Os resultados dos questionários e das entrevistas refletem que grande parte dos alunos, por diversos fatores intervenientes, não consolidou os conhecimentos trabalhados, além de os saberes da experiência terem prevalecido sobre os saberes científicos; e que os tutores presenciais têm uma concepção e um nível de conhecimento muito próximos dos alunos. Como as aulas ocorriam via-satélite não havia o diálogo direto entre os alunos e os professores, sendo o tutor o mediador do processo de ensino-aprendizagem a partir dos conteúdos propostos pelos professores-autores. Diante disso, constatamos a necessidade de metodologias que abordem de forma mais significativa o conteúdo em foco. Nesse sentido, apontamos algumas estratégias possíveis, nas quais os alunos e os tutores presenciais trabalhariam de forma cooperativa e colaborativa, sentiriam-se co-autores através da produção do conhecimento e elevariam seu nível de produção científica, bem como sua autoestima por meio de uma produção que abordasse reflexões e especificidades valorizando a cultura e conhecimento locais. Nesse processo ressaltamos a importância do pólo presencial não como co-adjuvante, ou seja, instituição parceira da universidade, mas também como instituição formadora e garantidora de uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar.

Palavras-chaves: Sociolinguística variacionista; Educação a distância; Tutoria presencial; Material didático impresso; Contextualização da aprendizagem.

ABSTRACT

Considering the importance of the Sociolinguistics of teacher training, we conducted a spot investigation in a Pedagogy course the distance of a private high representative in Brazil, and Alagoas. Our goal was to verify the approach of linguistic variation from a scientific perspective and how this approach occurred. The choice of the distance mode is justified because it represents an opportunity for higher education teachers in service and those who, from the Law 9394/96, were hired. Currently EAD constitutes educational policy of the State and has expanded significantly throughout the Brazilian territory and in the world. Focused on the teaching-learning analyzed two variables involved in the course: the teaching material printed, and its didactic transposition, tutorial attendance and performance. The teaching material to be printed by the mainstay of study used by students in courses offered by the research institution. The performance tutorial to be an essential element in the process of didactic transposition of content as well as in monitoring the student in the course. As a qualitative, ethnographic, we performed a prolonged immersion in the context in which we remain in the years 2007 to 2009. For the constitution of the corpus performed document analysis, observations in the classroom, questionnaires and semi-structured interviews. In support of the areas of education and sociolinguistics we drew Antunes (2007), Bagno (2002, 2003, 2007), and Ricardo Bortoni-Detoni (2001), Faraco (2002, 2008), Freire (2002), Labov (1974, 1983, 2008), Lucchesi (2007), among others. In the field of EAD, Brunner (2004), Castells (1999), Castro Filho et al (2009), Costa, Paraguaçu and Pinto (2009), Fernandez (2009), Mercado (2009), Moran (2006, 2007), Silva (2003, 2006), among others. The analysis shows that in the course are discussed various assumptions related to linguistic variation, in view of the variational Sociolinguistics. However, it also found weaknesses in some aspects. The results of questionnaires and interviews reflect that most of the students, several factors involved, not consolidated the knowledge workers, and the knowledge of experience have prevailed over the scientific knowledge, and that tutors have a face design and a level of very close knowledge of the students. As the classes took place via satellite there was no direct dialogue between students and teachers, and tutor the mediator of the process of teaching and learning from the contents offered by teachers and authors. In this light, we see the need for methodologies that address a more significant focus on the content. In this regard, we point out some possible strategies, where students and tutors face would work in a cooperative and collaborative, will feel co-authors through the production of knowledge and would raise their level of scientific production, as well as their self-esteem through a production that addressed specific discussions and valuing local knowledge and culture. In this process we emphasize the importance of the pole face not as co-host, ie, the partner university, but also as an educational institution and guarantor of a contextualized and interdisciplinary learning.

Key-words: Variational Sociolinguistics; Distance Education; Face Tutors; Didatic Printed Material; Contextualization of Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade proposta sobre variação linguística no material didático impresso.....	49
Figura 2 - Slides da aula do dia 27/09/07.....	53
Figura 3 – Slides da aula do dia 04/10/07.....	57
Figura 4 - Participação do tutor no chat sobre o mito de que brasileiro não sabe português.....	64
Figura 5 - Slides da aula do dia 04/10/07.....	74
Figura 6 - Slide da aula do dia 11/10/07.....	76
Figura 7 - Slide da aula do dia 11/10/07.....	78
Figura 8 - Slide da aula do dia 11/10/07.....	80
Figura 9 – Slides da aula do dia 11/10/07.....	81
Figura 10 - Trecho do chat que demonstra a interação entre os tutores sobre o tema variação linguística no momento da ministração de Comunicação e as Interações Humanas.....	82
Figura 11 - Trecho do chat que demonstra a interação entre os tutores presenciais e a professora-autora sobre o tema variação linguística no momento da atividade em sala.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos do primeiro semestre sobre a mitologia do preconceito linguístico.....	88
Gráfico 2 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos dos terceiros aos sextos semestres sobre a mitologia do preconceito linguístico.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro comparativo da educação presencial e educação online.....	23
Quadro 2 - Materiais didáticos da disciplina de Comunicação e as Interações Humanas.....	37
Quadro 3 – Observações em sala de aula da transposição didática do conteúdo da disciplina de Comunicação e as Interações Humanas.....	39
Quadro 4 – Participantes do questionário sobre o preconceito linguístico.....	42
Quadro 5 – Perfil dos participantes das entrevistas.....	43
Quadro 6 - Os alunos lembraram da disciplina Comunicação e as Interações Humanas?.....	91
Quadro 7 - Concepção dos alunos sobre variação linguística.....	92
Quadro 8 - Procedimentos didático-metodológicos dos alunos sobre a abordagem da variação linguística na sala de aula nos anos iniciais.....	94
Quadro 9 - Concepção dos tutores sobre os fenômenos de variação linguística a partir da abordagem da disciplina Comunicação e as Interações Humanas.....	98
Quadro 10 - Concepções sobre procedimentos didático-metodológicos dos tutores presenciais sobre a abordagem da variação linguística na sala de aula nos anos iniciais.....	99

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	22
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.....	17
EAD – Educação a Distância.....	17
EJA – Educação de Jovens e Adultos.....	18
MEC – Ministério da Educação.....	21
MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.....	22
LDB – Lei de Diretrizes da Educação.....	21
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.....	17
SEED – Secretaria de Educação a Distância.....	26
SEMED/Maceió – Secretaria de Municipal de Educação de Maceió.....	22
TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação.....	21

LISTA DE SIGLAS DO CORPUS DA PESQUISA

AC – Alunos via chat.....	39
AP – Alunos participantes.....	43
CP – Coordenador participante.....	43
EP – Entrevistador pesquisador.....	65
GC – Guia do curso.....	37
MD – Material didático.....	37
PA – Planos de aula e atividades.....	37
PS – Professor via satélite.....	39
PC – Professor via chat.....	39
SL – Slides impressos da disciplina.....	37
TC – Tutor via chat.....	39
TP – Tutor presenciais.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de apuração dos resultados do questionário aplicado.....	42
Tabela 2 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos do primeiro semestre sobre a mitologia do preconceito linguístico.....	88
Tabela 3 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos dos terceiros aos sétimos semestres sobre a mitologia do preconceito linguístico.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - MARCO HISTÓRICO-CONCEITUAL

1.1. Variáveis intervenientes do curso de pedagogia em EAD e o campo da língua portuguesa na perspectiva da Sociolinguística.....	21
1.2. O material didático impresso na EAD.....	24
1.3. O papel da tutoria.....	26
1.4. Pressupostos necessários à formação do professor-pedagogo.....	27
1.5. Conceitos e terminologias fundamentais do campo da Sociolinguística.....	30

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Pesquisa etnográfica em um curso de Pedagogia na modalidade a distância de uma instituição privada.....	35
2.2. Seleção e análise do material didático impresso do curso de pedagogia na modalidade a distância.....	36
2.3. Observações em sala de aula referentes à abordagem da variação linguística e à ação tutorial.....	39
2.4. Aplicação do questionário sobre o preconceito linguístico abordado em sala de aula.....	41
2.5. Entrevistas com alunos, tutores e coordenador e o perfil dos participantes.....	43

CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E AS VARIÁVEIS INTERVENIENTES

3.1. Um olhar sobre o material didático impresso do curso da instituição pesquisada e sua contribuição na abordagem da variação linguística.....	45
3.2. A abordagem da Sociolinguística na sala de aula no curso de Pedagogia em EAD.....	52
3.3. O papel da tutoria na transposição didática do tema variação linguística.....	82
3.4. A mitologia do preconceito linguístico: o que dizem os resultados dos questionários.....	86
3.5. Concepção dos alunos sobre os fenômenos de variação linguística.....	90
3.6. Concepção dos tutores presenciais sobre os fenômenos de variação linguística.....	95

CONCLUSÃO.....	101
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	106
-------------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1 – Transcrição do trecho da aula sobre o tema variação linguística focando na mitologia do preconceito linguístico.....	112
--	-----

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário semi-aberto aplicados aos discentes do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo.....	114
---	-----

Apêndice 2 – Entrevista semi-estruturada realizada com os alunos do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo.....	115
--	-----

Apêndice 3 – Entrevista semi-estruturada realizada com os tutores do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo.....	116
---	-----

Apêndice 4 – Entrevista semi-estruturada realizada com o coordenador do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo.....	117
--	-----

INTRODUÇÃO

O Brasil vivencia, enquanto contexto educacional na área de formação de professores para os anos iniciais, desafios do tamanho de sua área geográfica, relacionados à democratização do Ensino Superior e a garantia de sua qualidade. Nesse sentido, a educação a distância (EAD) passou a ser uma alternativa para a formação superior de professores em serviço e também para as pessoas que optarem pela carreira da docência. Sendo assim, está ocorrendo uma grande expansão dos cursos de Pedagogia na modalidade em EAD e inúmeros são os fatores que podem interferir em prol de uma formação de qualidade. Apesar da proposta do BIRD – que orientou que as formações fossem aligeiradas, a política pública educacional brasileira normatiza que o professor dos anos iniciais deve ser formado em Licenciatura Plena, com carga-horária mínima de 3.200 horas. Dessa forma, compreendemos que as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia devem contemplar os conteúdos essenciais para sua formação, dentre eles, os fundamentos da Sociolinguística, na proposta do ensino de Língua Portuguesa.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam o Ensino Fundamental, defendem que é dever da escola, trabalhar não só a norma culta, como também a norma popular, as regras que as fundamentam e os aspectos sócio-político-ideológicos que as perpassam. Consequentemente, é dever das instituições de formação de professores abordarem o tema cientificamente.

Nossa preocupação provém do fato de que os professores dos anos iniciais são os primeiros a entrarem em contato com o alunado das escolas, em geral, e pública, em especial. E esse período de inserção do alunado representa uma fase de transitoriedade de relações de um domínio social para outro, de uma cultura familiar para uma cultura escolar, de uma cultura predominantemente oral para uma cultura predominantemente permeada pela escrita. Pois, o aluno vem com uma bagagem e conhecimentos prévios, dentre eles, o domínio de sua língua materna apreendida, geralmente no seio familiar, no convívio com os amigos e também pelo contato com as multimídias (SCHERRE, 2005; BORTONI-RICARDO, 2004; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001). Caso o professor não tenha em sua formação os subsídios para trabalhar adequadamente com os fenômenos de variação linguística, podem ocorrer “equivocos” pedagógicos que afetem a personalidade do aluno e sua “competência comunicativa”(HYMES apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62). Numa abordagem maniqueísta de ensino, dentro do binômio “certo e/ou errado”, o que pode acontecer é que

esse aluno tenha sua espontaneidade tolhida e passe por constrangimentos que outrora não vivenciara, e isso lhe traga consequências danosas à sua autoestima, à sua criatividade, identidade, e, por fim, ao seu futuro.

Ao lecionarmos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2005, em uma turma de primeira fase do Ensino Fundamental, constatamos esses danos na vida de alguns alunos. Eles demonstraram, em diversas situações, as marcas de quem sofreu preconceitos os mais variados, refletindo inclusive em sua baixa autoestima. Muitas dessas mazelas eram originárias de suas vivências escolares frustradas, pois boa parte já tinha passado pelo ensino formal ainda no período de idade escolar. Contudo, para eles o aprendizado da norma culta, do português demonstrou-se quase que equivalente ao aprendizado de uma língua estrangeira e por muitas vezes afirmaram: “professora, a gente não aprende porque a gente é burro!”. Mas, como convencê-los do contrário e mostrar-lhes que o fato de não dominarem a norma culta não significava que eram “burros”, mas vítimas de um sistema que se propõe democrático, mas (ainda) é excludente? Isto porque, não havia sido proporcionada uma imersão adequada a um nível da cultura que eles não estavam familiarizados, a cultura letrada. E, nesse sentido, faz-se pertinente lembrar o que afirmou Freire (2002, p. 92):

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa [...] Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante.

E mais: como convencê-los de que linguisticamente eles não cometem erro algum, pois fazem uso de variantes do português que não foram eleitas convencionalmente, por motivos socio-históricos e políticos? Dessa forma, o problema não está simplesmente na existência de um código da língua considerado normativo, mas a falta de acesso que grande parte da população tem a ele, “por ineficiência de políticas públicas” (BAGNO, 2002, p. 70). Em contexto mais restrito, a situação também pode ocorrer pela relação de poder que a língua representa dentro até mesmo da sala de aula, na qual professores ao buscar “preservar” ou “impetrar” esse bem cultural tolhem as expressões, espontaneidade e criatividade de seus alunos. E isso de forma bem intencionada, por assim dizer. Não compreendem que ensinar a norma culta não significa menosprezar a fala do aluno.

Muitas vezes ao ouvirmos algumas variedades que não fazem parte do repertório da

norma culta, tendemos a encarar como uma “anomalia”, ou mesmo relacionamos os falantes a uma incapacidade cognitiva, exemplo: se ele fala “errado” é porque é “burro”. Ou estigmatizamos pensando: é pobre, sem perspectiva, “esse, não tem futuro!”, não é um indivíduo com muita utilidade para a sociedade, um “pobre coitado!”. E o que permeia essa concepção é o fato de que nos respaldamos na teoria do *déficit* cultural do aluno [entenda-se linguístico] para justificar o fracasso escolar, conforme afirma Cordeiro (2005). De uma forma geral, o quadro que se apresenta é, de acordo com Singer (1995, p. 13):

[...] de que a escola pública – e falo só dela porque é a única acessível ao pobre – não se adaptou nem pretende se adaptar à nova realidade de que agora ela está oferecendo um serviço universal, ou seja, para todos. Ela continua preparando uma minoria e naturalmente expulsa como corpo estranho os descendentes da maioria não escolarizada.

No contexto da rede pública, a partir de contatos com professores do Ensino Fundamental do município de Maceió, através de pesquisas desenvolvidas financiadas pelo PIBIC/CNPq (2004 e 2005), tanto em turmas do Ensino Fundamental de jovens e adultos quanto de crianças; observamos que, além de os professores desconhecerem o que orientam os documentos oficiais em relação à diversidade linguística existente no Brasil, também não demonstraram ter conhecimento linguístico-científico que possa subsidiar de uma forma mais consciente e sistemática as práticas de ensino da Língua Portuguesa em relação aos fenômenos de variação linguística.

Ao constatarmos esse distanciamento dos novos conhecimentos científicos e a valorização de uma única norma de língua, a norma culta, resultando na manutenção de práticas de ensino conservadoras, fomos *in loco* investigar se o curso de formação inicial em Pedagogia estava abordando os pressupostos da Sociolinguística variacionista, sobretudo nas disciplinas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa.

Como a EAD tem se expandido significativamente no Brasil, e em Alagoas, selecionamos o curso de Pedagogia na modalidade a distância, de uma instituição privada, com sede no Sul do país, a qual oferta vários cursos de Ensino Superior em quase todos os estados brasileiros, através dos pólos de apoio presencial. Inclusive, sua maior unidade de ensino é a de Alagoas, com mais de dois mil alunos. Inseridos nesse contexto, buscamos resposta para a seguinte questão: Se há abordagem do conhecimento científico sobre variação linguística no processo de ensino-aprendizagem, quais as variáveis intervenientes desse processo?

À essa questão procuramos responder ao longo de três capítulos neste trabalho. No

primeiro, Marco Histórico-Conceitual, abordamos sobre as variáveis intervenientes na formação do pedagogo na EAD e o campo de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Sociolinguística, pressupostos necessários para o exercício de uma pedagogia culturalmente sensível. No segundo capítulo, Aspectos Metodológicos, descrevemos o desenvolvimento da pesquisa, numa perspectiva etnográfica, as estratégias e instrumentos de coleta de dados, a constituição do *corpus*, perfil dos participantes e da instituição pesquisada. No terceiro capítulo, temos os resultados de nossa pesquisa. Apresentamos a abordagem da variação linguística na perspectiva da Sociolinguística e os fatores intervenientes do processo de ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia em EAD investigado.

Perpassando as discussões abordamos princípios da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2002), co-relacionados à concepção da pedagogia culturalmente sensível, de Frederick Erickson (1987) apud Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001). São propostas congruentes e balizam a perspectiva deste trabalho, emergindo em seu corpo na medida em que for pertinente.

CAPÍTULO 1 - MARCO HISTÓRICO-CONCEITUAL

Para uma discussão mais efetiva sobre a formação do pedagogo na modalidade a distância e os conhecimentos científico-acadêmicos necessários ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, estruturamos este capítulo da seguinte forma: inicialmente, abordamos a formação do pedagogo em EAD e importantes variáveis intervenientes do curso a distância, como o material didático e a tutoria; em seguida, discutimos sobre pressupostos da teoria Sociolinguística variacionista imprescindíveis para o exercício de uma pedagogia culturalmente sensível; por fim, aprofundamos sobre os conceitos e terminologias da teoria Sociolinguística variacionista.

1.1. Variáveis intervenientes do curso de pedagogia em EAD e o campo de língua portuguesa na perspectiva da Sociolinguística

O avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) promoveu mudanças que romperam paradigmas no campo da educação, configurando um “tempo revolucionário” no qual “se manifesta claramente a aproximação entre educação e as TIC” (BRUNNER, 2004, p. 17). Com base em Kenski (2007), interpretamos esse momento como o resultado da “cultura tecnológica” produzida e vivenciada pela sociedade em diversos setores no tempo presente, sendo este um caminho sem volta.

Desde a Lei nº 9.394 (LDB), artigo 80, pudemos constatar avanços nesse sentido. Hoje a EAD se constitui em política educacional de Estado e muitos professores-formadores têm se engajado nessa proposta qualificando um grande número de docentes para o ensino dos anos iniciais¹. Esses aspectos estão em consonância com os novos paradigmas que se configuram não somente nos cursos na modalidade a distância, como também no presencial. A partir da Portaria 2.253² do MEC houve a aprovação na perspectiva de hibridação dos modelos, tornando-se possível uma flexibilização do currículo em 20% da carga horária total³.

Como exemplo dessa inovação, segue um breve relato de um professor-autor/ tutor

¹ Segundo Mota (2009, p. 300) “Em 2007, a UAB ofertou, via 49 instituições públicas de ensino superior, 600 mil vagas em cursos públicos gratuitos, apoiadas em 289 pólos municipais participantes, permitindo a expansão, ampliação, democratização e interiorização de ensino público”.

² Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf

³ Algumas disciplinas podem ser oferecidas total ou parcialmente a distância. Os 20% são uma etapa inicial de criação da cultura online. Mais tarde, cada universidade irá definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual em cada área do conhecimento. Não podendo definir *a priori* uma porcentagem aplicável de forma generalizada a todas as situações. (MORAN, 2006).

sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em uma disciplina que ministrava presencialmente:

Bem⁴, gente...eu uso o Moodle⁵ como auxilio as minhas disciplinas presenciais há mais de 6 anos. E, junto comigo, a cada dia mais professores estao fazendo isso , aqui na [instituição].
 Só sei dizer q hoje eu acho dificil à beça nao ter esse recurso para me auxiliar. Eu acho o Moodle bárbaro. Acho-o fácil de usar, nao sobrecarrega a maquina, os alunos entendem e aceitam facilmente e gostam muito.
 Todas as tarefas q os launos fazem, enviam via Moodle. A prova, inclusive é feita toda na maquina e enviada pela plataforma. Depois eles podem acessar as suas notas e os comentários feitos por mim.
 Bom saber q mais gente utiliza essa plataforma em seu dia-a-dia.
 O q existe é saber q nao se põem os conteudos, num ambiente desses, como se fosse um deposito. Isso aqui é dinamico e devemos saber aproveitar os recursos de formas diversas.
 Mas nao só no presencial é bom utilizar o Moodle. Tb a distância. O Moodle é uma ferramenta otima para isso. Vcs verão.. quem aidna nao conehece, obviamente. 😊

Esses professores-formadores atuam tanto no modelo presencial como nos cursos a distância. Em ambos, o currículo dos cursos de Pedagogia são estruturados com base nas mesmas diretrizes, o que diferencia é a metodologia. Isto é, a frequência de utilização das TIC.

Esses fatos concorrem para a democratização do Ensino Superior em prol de uma formação mais adequada aos professores que atuam nos anos iniciais. A partir da nova LDB, até 2006, na chamada Década da Educação, todos os professores em serviço e os que fossem contratados deveriam ter formação em nível superior em licenciatura plena. Nesse contexto, a EAD passou a representar uma alternativa concreta de qualificação tendo em vista, entre outros fatores, esta normatização. Contudo, percebemos que a obrigatoriedade da formação superior até o momento não se efetivou. Em Alagoas especificamente, Pinto (2007)⁶ apresentou um quadro preocupante em relação ao grande percentual de professores que não possuem graduação e estão em atuação nas escolas públicas. No concurso realizado no ano de 2006, pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), foram abertas vagas de contratação de professores em nível médio para Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos anos iniciais, devido à carência de profissionais graduados.

Para atender a demanda de formação de professores graduados em Pedagogia em Alagoas seria necessário formar mais de 10 mil pedagogos até os próximos anos, demanda esta que o modelo presencial não comportaria, e que a EAD amplia a possibilidade. No

⁴ Escrita conforme ao original.

⁵ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE)

⁶ Fonte oral: Curso de Capacitação para Tutores a Distância da Universidade Aberta do Brasil, 2007.

quadro 1, vemos em uma perspectiva comparativa entre as duas modalidades, presencial e online, algumas características das duas formatações.

Quadro 1 - Quadro comparativo da educação presencial e educação online

Educação presencial	Educação online
Professor determina quando e como os alunos receberão os materiais formativos.	Combinação de diversos materiais (impressos, auditivos, visuais e audiovisuais) para alcançar um ensino multimídia, incorporando ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona.
O aluno recebe informações passivamente, para gerar atitudes inovadoras, críticas e investigadoras.	O ensino se processa de forma individual, com realização de propostas colaborativas, em grupo, no ambiente virtual de aprendizagem do curso.
Apóiam-se em materiais impressos e no tutor como fonte de apresentação e estruturação da informação.	Desenvolve-se num tempo flexível, no trabalho, em sua casa, no tempo disponível do aluno.
Modelo linear de comunicação, basicamente entre tutor e aluno.	Interatividade entre tutores e alunos, entre alunos e o ambiente de aprendizagem e entre os próprios alunos.
O ensino desenvolve-se preferencialmente de forma grupal.	Participação do tutor e do aluno em qualquer momento do dia e da noite, com diversos ritmos de trabalho, adaptando-se a oferta de disponibilidade horária dos participantes sem função de suas obrigações e dedicações, inclusive uso de horário.
Desenvolve-se num tempo fixo, em aulas específicas e em lugares determinados.	

Fonte: Mercado (2009, grifos nossos)

Na modalidade a distância, numa perspectiva online, tem-se promovido o egresso no nível superior de um grande contingente de professores em serviço, e ainda os que pretendem ser, devido principalmente à flexibiliza

ção do tempo e do espaço de estudo.

Em se tratando de qualidade da formação em EAD existem variáveis intervenientes que diferem do curso na modalidade presencial (Quadro 1), que podem influir significativamente no processo de aprendizagem do aluno sobre os pressupostos da Sociolinguística variacionista, como os materiais elaborados e/ou selecionados pelo professor-autor, bem como sua transposição didática, e a participação tutorial.

Conforme Bentes (2009, p. 166), independente do molde do curso a distância, têm necessariamente cinco componentes básicos que podem proporcionar “bons resultados nos

sistemas EAD”, que são: o professor, o tutor, o aluno, o material didático e a avaliação. Para fins de análise, no curso de Pedagogia da instituição pesquisada, focamos no material didático e em sua transposição em sala de aula, considerando a atuação tutorial. Através deles buscamos compreender a abordagem da Sociolinguística no processo de ensino-aprendizagem em EAD.

1.2. O material didático impresso na EAD

Dentre os diferentes suportes didáticos, temos o material impresso. Sua importância nos cursos de formação a distância é ressaltada por Castro Filho et al (2009, p. 49) quando afirmam que “mesmo com todos os avanços de outras mídias, o texto se configura até hoje como o meio didático mais utilizado nesta modalidade educacional (livros, fascículos, módulos, fichas didáticas)”. Segundo os autores esses materiais são de fácil manuseio, principalmente se o perfil do alunado for de imigrante digital não muito familiarizado com a utilização das TIC, tanto no sentido técnico quanto no sentido da formatação simbólica da informação. Além da habilidade com a máquina, o aluno necessita de letramento digital, pois não se lê da mesma forma um texto impresso e uma página online. Visto que a

leitura e escrita eletrônica dão ao processo de alfabetização uma dimensão completamente nova. A concepção que temos da leitura e da escrita está subordinada à natureza física e visual do meio em que elas se desenvolvem. **Para nossa cultura, o espaço natural do texto escrito é a página impressa, na qual a escrita é estável e controlada, de modo exclusivo, pelo autor [...]** (MERCADO, 2009, p. 18, grifos nossos)

O suporte impresso ainda é uma tecnologia mais próxima à realidade cultural de grande parte dos alunos e muitas instituições o utilizam como principal recurso.

Fernandez (2009) afirma que esse suporte não tem constituição homogênea e é tipologicamente diversificado. Depende da concepção pedagógica em relação ao conteúdo e aos objetivos que se deseja alcançar, das possibilidades de uso, bem como de questões práticas e econômicas, que o material será elaborado, adaptado ou simplesmente utilizado. Aretio apud Fernandez (op. cit, p. 396) aborda quatro propostas de material impresso no campo da EAD:

- utilização de materiais existentes não produzidos para EAD;
- utilização de materiais desenvolvidos por instituições especializadas em desenvolvimento de materiais para EAD;
- adaptação de materiais não projetados para EAD por meio da utilização de materiais de orientação didática específica para essa modalidade educacional;
- elaboração de materiais para utilização específica em EAD, constituindo o que chamamos de elaboração dedicada.

Para a autora, quando há a elaboração dedicada, os conteúdos e os objetivos da disciplina é que irão definir se o material será no formato de: manual, livro-texto, guia de estudo, texto auto-instrucional ou de uma publicação técnica.

O manual é um recurso dirigido ao professor ou ao aluno que tem a finalidade de orientar “de modo claro e objetivo, oferecendo informações suficientes para sua compreensão”. Normalmente, esse formato de material destina-se a aprendizagem do saber-fazer.

O livro-texto é sinonimamente denominado de texto-base e tem como finalidade apresentar “o conteúdo a ser estudado, em determinada sequência, e é usado como referência teórica para a realização das atividades de um curso. É acompanhado de materiais auxiliares que apresentam informações complementares”, tais como, “orientações sobre como e quando usá-lo” e “exercícios que possibilitam a aplicação dos conteúdos estudados”.

O guia de estudo é “um recurso suplementar de orientação sobre como participar de um curso EAD.” Esse material pode ser organizado contendo informações de diferentes formas, com gráficos, imagens, entre outros recursos.

O texto auto-instrucional é sinonimamente denominado de “autocontido” ou “auto-suficiente”. Sua abordagem é tradicional, por apresentar rigidez à alterações e à atualizações nos “objetivos, descrições de avaliações, indicação de leituras relacionadas, critérios de avaliação, entre outros” elementos.

A publicação técnica é “apresentada na forma de um livro, [e] abrange informações teóricas e de caráter científico sobre o assunto tratado e, como tal, serve de referência para a área estudada”. Esse material pode não ser resultado de uma elaboração dedicada, mas ser uma obra preexistente. A diferença estaria na linguagem. Pois, quando é elaborada para EAD, normalmente, é “em linguagem simples e agradável [...] que mobiliza o educando para a compreensão do que está sendo tratado”. Caso seja uma obra preexistente, em geral, apresenta “uma linguagem objetiva, impessoal e de grande rigor científico”.

Além do material didático como mediador do processo de ensino-aprendizagem dos pressupostos da Sociolinguística variacionista nos cursos de pedagogia na modalidade a distância, também temos o papel da tutoria como variável interveniente na transposição didática do tema.

Boa parte das informações iniciais dos cursos é fornecida ao aluno pelos materiais didáticos, entregues ou disponibilizados, e alimentada de maneira constante pelo tutor, o qual faz o trabalho de inserir o aluno no curso e mantê-lo confortavelmente no processo de ensino-aprendizagem. (ROSINI apud FERNANDEZ, 2009,

p. 396)

Seja um curso no formato online ou semipresencial a tutoria é um componente obrigatório e que faz parte da equipe multidisciplinar constituída por: professores, tutores e pessoal técnico-administrativo. (MEC/SEED, 2009)

1.3. O papel da tutoria

O tutor, seja a distância ou presencial, “deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica”. Sua função ganha relevância por ser ele o responsável de realizar a mediação entre o aluno e o material didático preparado pelo professor-autor da disciplina. Com base nesse princípio, é definido que o papel do tutor a distância é de atuar

a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através [de] fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico [...] tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (MEC/SEED, 2007, p. 21)

Os Referenciais de Qualidade também definem as especificidades do papel do tutor presencial. Nesse sentido, apresentam as seguintes proposições:

A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa dos momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (id., Ibid)

Entretanto, como a concepção de tutoria pode variar a depender do programa e das diretrizes didáticas e educacionais a serem usadas pela instituição (SOUZA et al., 2004), outras configurações são e ainda podem ser delineadas.

Nessa relação tutor-conteúdo-aluno é importante considerar a abordagem freireana que se respalda em um processo dialético de ensino-aprendizagem, e que não concebe a polarização, ou seja, não se centrando nem no tutor ou professor-autor nem no aluno. Sendo

assim,

é preciso que [...] desde os começos[sic] do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 2002, p. 25)

Essa concepção propõe que o tutor, professor-autor e o aluno se assumam como seres inacabados, e que na dialogicidade vão se construindo mutuamente na diferença, respeitando-a e respeitando-se.

Essa proposta requer do tutor e do professor-autor, uma “nova competência comunicacional em sala de aula”, e não significa que ele seja um transmissor de conhecimento, pois o desafio é: “modificar a comunicação no sentido da participação-intervenção, da bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade. Não mais a prevalência do falar-ditar, mas na resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos” (SILVA, 2006, p. 185). E isso não exime o tutor de “um alto grau de responsabilidade ética” da qual a “capacitação científica faz parte”. “Em qualquer situação [...] o domínio do conteúdo é imprescindível” (MEC/SEED, 207, p. 22)⁷ para promover uma formação de qualidade no âmbito da EAD. Pois, a mediação pedagógica entre aluno e conteúdo, em grande parte depende dele.

É importante que o tutor tenha em mente que “um dos saberes fundamentais à [...] prática educativo-crítica [do aluno] é a promoção da curiosidade espontânea para curiosidade epistemológica”, isto é, que se busque preencher as lacunas científicas tendo como ponto de partida o material didático disponibilizado, instigando o aluno à curiosidade, à reflexão, à pesquisa, que resultem em conhecimentos necessários a uma pedagogia culturalmente sensível, dentre eles, o conhecimento dos pressupostos da Sociolinguística variacionista.

1.4. Pressupostos necessários à formação do professor-pedagogo

O conhecimento da teoria da Sociolinguística variacionista necessita ser abordado pela instituição formadora para que se promova a apreensão de pressupostos que respaldam a concepção de uma “pedagogia culturalmente sensível”, a qual preocupa-se com a autonomia do aluno, sua autoestima, sua cultura, sua identidade, além do aprendizado das variedades

⁷ Aliadas a essas questões os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, afirmam ser indispensável a instituição planos de capacitação de tutores para, no mínimo, três dimensões dada a importância de sua atuação: “no domínio específico do conteúdo, em mídias de comunicação e capacitação em fundamentos da EAD e no modelo de tutoria” (MEC/SEED, 2007, p. 22)

cultas da Língua Portuguesa necessárias ao desenvolvimento de uma “competência comunicativa” na perspectiva da adequação contextual imprescindível às práticas sociais.

Precisamos considerar que um dos aspectos relevantes para o aprendizado do futuro professor-pedagogo é a compreensão da natureza de seu objeto de ensino, sob o ponto de vista de diversas teorias; bem como a natureza do processo de aprendizado desse objeto. No caso do ensino de Língua Portuguesa, é essencial que ele saiba o que é a língua numa perspectiva variacionista e como o aluno apreende a língua em suas modalidades.

Como os professores norteiam suas práticas baseados em suas concepções, valores e experiências, na visão de mundo construída em seu percurso socio-histórico, o curso de formação necessita garantir a superação de uma concepção que seja baseada no senso comum.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2002, p. 51, grifos nossos)

É necessária a compreensão científica da língua, pois esse conceito sofreu e sofre variações, justificadas por “um tipo de apreensão, observação e análise do fenômeno linguístico. Representam visões históricas da percepção que se tem acerca da linguagem e da língua, visões que, em geral, retratam a ótica comum [...]” (ANTUNES, 2007, p. 31). Nessas visões perpassam ideologias que podem gerar mitos e preconceitos a determinados falares e, conseqüentemente, aos seus falantes.

Numa perspectiva epistemológica, podemos afirmar que a língua, na modalidade oral ou escrita, é um sistema de signos linguísticos⁸ – códigos (BARTHES, 2007) - convencionais de representação da realidade que funciona como um dos meios de promover a interação entre os sujeitos. Já no plano ideológico (FREIRE, 2002), são agregados à língua outras características, funcionalidades e valores. Isso por que a língua é um bem cultural e fenômeno social (PCN, 1998). Por meio dela, nas interações, os homens podem produzir discursos e interferir na realidade a partir de suas concepções e experiências, bem como serem influenciados pelos discursos que os cercam.

⁸ O signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces que pode ser representada pela figura [conceito/imagem acústica][...]Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro [...] [mas] Propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante [...] (SAUSSURE, 2002, p. 80,81)

No campo de estudo sobre a língua, mais especificamente, sobre fenômenos de variações linguísticas, questões como semelhanças, diferenças e mudanças nas línguas, assim como quais os fatores que as motivaram passaram a receber um olhar científico a partir da década de 1960⁹. Foi nesse bojo que se desenvolveram pesquisas que fizeram emergir uma nova concepção em relação ao fenômeno da heterogeneidade da língua, mais precisamente, sobre os fenômenos de variação e mudança linguísticas numa perspectiva sincrônica. Essa concepção inaugura uma corrente denominada de Sociolinguística. Segundo Calvet (2002) entre os estudiosos dessa corrente temos Willian Labov, John Gumperz, Dell Hymes, John Fisher, Willian Samaris, Paul Friedrich, Charles Ferguson, entre outros¹⁰. Dentre eles, foi Willian Labov (1974, 1983, 2006 e 2008) quem iniciou uma metodologia de pesquisa focada nos aspectos variacionistas da língua dentro do contexto social urbano, isto é, em situações contemporâneas concretas, numa perspectiva sincrônica¹¹. Contudo, é pertinente ressaltar que no início Labov (2008) se manifestou reticente à proposta do termo Sociolinguística por apresentar, segundo ele, certa incoerência:

[...] Este tipo de pesquisa tem sido às vezes rotulado de ‘sociolinguística’, embora este seja um uso um tanto engano de um termo estranhamente redundante. A língua é uma forma de comportamento social: declarações nesse sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos em contexto social, comunicando necessidades, ideias e emoções uns aos outros [...] (LABOV, 2008, p. 215)

Nessa concepção, não se compreende a existência de uma língua externa aos seus falantes e seu contexto, visto que a língua é parte da dinâmica social e é de produção cultural. Para o estudo da língua necessariamente devemos considerar a relação desta com os aspectos sociais e culturais nela implicados.

O desvelamento dessas questões é essencial tanto para o professor em formação quanto para o professor em atuação, na EAD como na presencial, em qualquer nível, visto que, é nesse exercício que se configuram o aprender e o refletir criticamente enxergando os diferentes pontos de vista por meio do exercício da “‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2002, p. 27). E são como

⁹ Algumas correntes já desenvolviam estudos focados na mudança linguística, como: Linguística Histórica, Dialetoлогия, Etnografia da Fala.

¹⁰ Calvet (2002, p. 28, 29) relata que em 1964, por iniciativa de Willian Bright, 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para uma conferência sobre a sociolinguística.

¹¹ Entre as várias pesquisas que ele realizou, uma foi sua dissertação de mestrado (1963) sobre Martha’s Vineyard, em Massachusetts, e a outra um estudo sobre a estratificação social do inglês na cidade de Nova York, sua tese de doutorado (1966). Entretanto, Labov (2008) cita uma relação de trabalhos de diversos autores que, segundo ele, eram fontes de estudo da língua em seu contexto social.

suportes desse processo que o material didático e a atuação tutorial ganham sua relevância.

1.5. Conceitos e terminologias fundamentais do campo da Sociolinguística variacionista

A abordagem do ensino de língua na formação do professor por meio do material didático e da atuação tutorial precisam promover a discussão e o aprofundamento sob a ótica de um postulado fundamental: a variação. A variação é inerente à língua, não simplesmente no sentido de significar a diversidade de idiomas existentes, mas a variação presente num mesmo idioma. Essa variabilidade linguística pode assim ser entendida:

Es corriente que um lenguaje tenga muchas formas alternativas de decir “la misma” cosa. Algunas palabras como *car* y *automobile* parecen tener el mismo referente; otras tiene dos pronunciaciones como *Working* y *workin*. Hay opciones sintáticas tales como *who is he talking to?* Vs. *To whom is he talking?* O *It’s easy for him to talk is easy* (?a quién habla?, le resulta fácil hablar). En caso uno de estos casos tenemos el problema de decidir el lugar de esta variación em la estructura linguística. (LABOV, 1983, p. 241)

A partir da afirmação de Labov (op. cit), compreendemos que é importante promover ao professor a compreensão de que existem várias maneiras, ou expressões, que têm significados equivalentes. São formas de se interagir optativas, por meio de expressões linguisticamente variáveis (LESSA e CAVALCANTE, 2004). E essas várias maneiras de dizer “a mesma coisa” são entendidas como variantes linguísticas (MOLLICA, 2003).

Estudos demonstram que o fenômeno de variação linguística ocorre em todos os níveis da língua: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático (BAGNO, 2007, p. 40). No português brasileiro, por exemplo, é possível observar a variação nesses diversos níveis: na pronúncia, *tia/tchia*, *porta/porrrta*, *televisão/tEIEvisão*, *festa/feishta*, *REcifi/Recifi/Ricifi*, no emprego de palavras, *macaxeira/aimpim/mandioca*, *menino/garoto/guri*, *você/tu*, na morfossintaxe, *eles falam/eles fala*, *nós falamos/a gente fala*, *nós fala/a gente falamos*, entre outras (CAVALCANTE, 2001, p. 132).

As variações linguísticas não ocorrem num “vácuo social”, afirma Labov (2008, p. 20). Por isso que “o objetivo central da sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a *heterogeneidade linguística* com a *heterogeneidade social*”. (BAGNO, 2007, p. 38), investigando assim a relação das variáveis linguísticas e variáveis sociais. Essa clareza teórica e também terminológica é fundamental para o professor em formação, tendo em vista que a prática pedagógica é antes de tudo prática social, sendo assim em sala de aula precisa ser considerado o contexto no qual os alunos e professores estão

inseridos, as influências e os desafios.

Conforme Bagno (2007), “os sociolinguistas selecionam um conjunto de fatores (variáveis) sociais que podem auxiliar na identificação dos fenômenos de variação linguística”. Essas variáveis podem ser: origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais.

Já Mollica (2003, p. 11) classifica as variáveis da seguinte forma:

No conjunto de **variáveis internas** encontram-se os fatores de natureza fono-morfosintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais. Eles dizem respeito às características da língua em várias dimensões, levando em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas da língua. No conjunto de **variáveis externas** propriamente à língua, reúnem-se fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva). Os do primeiro tipo referem-se a traços próprios aos falantes, enquanto os demais a características circunstanciais que ora envolvem o falante, ora o evento de fala.

A variação linguística é identificada quando são selecionados variáveis extralinguísticas (fatores sociais) ou externas e variáveis internas (níveis da língua) traçando uma relação, entre uma e outra. Como os elementos das classificações abordados pelos dois autores não divergem, pode-se adotar uma ou outra para interpretar os fenômenos de variação linguística. Para Bagno (op. cit) as variáveis estão divididas em dois tipos: externas e internas. Para Mollica (2003) além das variáveis serem internas e externas, as externas podem ser subdivididas em: variáveis inerentes ao indivíduo, variáveis sociais e variáveis contextuais.

Na classificação das variantes linguísticas, Coseriu apud Pietroforte (2002), bem como Bagno (2007), abordam sobre quatro tipos: diatópicas, diastráticas, diafásicas e diacrônicas. “As variantes diatópicas são geográficas, as variantes diacrônicas são históricas e as variantes diastráticas e diafásicas sociais”.

Bagno (op. cit) também esclarece sobre outras terminologias que nomeiam alguns tipos de variações, que são: o *dialeto*, “para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província”; o *idioleto* para designar “o modo de falar característico de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo próprio de pronunciar as palavras, de construir as sentenças.”; o *socioleto*, “designa a variedade linguística própria de um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão, etc.)”; e o *cronoleto*¹²,

¹² Em todas essas palavras está presente o elemento –LETO (também escrito às vezes – LECTO), derivado do grego LÉKSIS, “palavra, ação de falar”, de onde também provém a palavra LÉXICO.

“designa a variedade própria de determinada faixa etária, de uma geração de falantes”.

Essas variações linguísticas de diversos tipos presentes nos diferentes níveis na língua, são equivalentes e válidas, sejam elas vernáculas, isto é, “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008), sejam cultas, o estilo mais monitorado.

Faraco baseando-se no conceito de norma elaborado por Coseriu (2008, p. 37), classifica as variedades linguísticas em “norma culta” e “norma popular”, visto que são produções gramaticalmente coerentes, utilizadas nas interações sociais e que, inclusive, constituem a identidade¹³ de uma comunidade, de uma região, de um indivíduo. Entretanto, socialmente algumas variáveis gozam de maior prestígio em detrimento de outras, devido às avaliações sociais, com base em aspectos socioeconômicos, políticos, históricos e ideológicos. Algumas variantes são desprestigiadas por serem interpretadas como “enunciados agramaticais”, “errados”, “feios”, entre outras coisas. E esse é um ponto de vista não científico da língua, e basear-se nele geram muitos equívocos em relação ao ensino, perpetuados pelo conservadorismo. Nessa perspectiva não-científica não se entende que essas variações fazem parte da “heterogeneidade ordenada” dentro de uma estrutura de língua, (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006) e que elas obedecem a regras, a normas gramaticalmente coerentes e válidas linguístico-cientificamente (FARACO, 2008; SCHERRE, 2005; PERINI, 2004; BORTONI-RICARDO, 2005; ANTUNES, 2007; MATTOS e SILVA, 2004).

Apesar de todo o avanço científico da área da Sociolinguística, fatores intervenientes de conservadorismo ideológico, que resultam no equívoco da relação língua-ensino-gramática tradicional, promovem a resistência à concepção de que a variação linguística é um fenômeno natural e o preconceito vai se instituindo a partir de julgamentos e avaliações em torno de algumas variedades e em relação aos seus falantes. Perpassando essa discussão está justamente o aspecto que foi questionado por Labov (2008, p. 193) “o problema da avaliação social” e da “implementação”. O autor discutiu sobre dois mitos relacionados à língua: a crença da homogeneidade da língua e da agramaticalidade da fala. Associada a essa questão, Bagno (2002) ampliou a discussão identificando oito mitos que se propalaram na sociedade brasileira reforçando uma postura anticientífica e preconceituosa, que são: mito 1 - “A língua falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; mito 2 - “Brasileiro não sabe português. Só em Portugal se fala bem português”; 3 - “Português é muito difícil”; 4 - “As

¹³ Calvet (2002) e Antunes (2007) reconhecem a língua, inclusive, como identidade nacional.

peessoas sem instrução falam tudo errado”; 5 - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão”; 6 - “O certo é falar assim [ou seja, dessa forma] porque se escreve assim”; 7 - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; e 8 - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. O autor conclui que a mitologia do preconceito linguístico tem seus equívocos reforçados por meio do que ele chama de “círculo vicioso”. O círculo vicioso, segundo ele, é composto por três elementos: “a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos”. Scherre (2005) também aborda a mesma concepção. Mais adiante nas análises veremos com mais profundidade como esses mitos foram abordados no curso de Pedagogia em foco. E, posteriormente, a concepção dos alunos sobre essa temática.

Essa discussão não nos traz a proposta de substituição da norma culta pela norma popular, mesmo porque não existe falante de estilo único, o importante é a adequação. Por isso, não está sendo proposta a omissão do ensino da norma culta, visto que é, inclusive, um dos direitos dos cidadãos: acesso à educação formal. O que se propõe para a mudança no ensino é na dimensão ideológica, no sentido de compreender a heterogeneidade e a mudança linguística por meio de bases científicas (BAGNO, 2002). Consequentemente, essa concepção deverá resultar em procedimentos didático-metodológico coerentes com ela, isto é, com o aprender a ver a língua em sua diversidade, como afirmou Labov (2008). Dessa forma, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) demonstram, com base em pesquisas, que para trabalhar dentro dessa perspectiva e desenvolver a competência comunicativa do educando, um dos procedimentos importantes é o da ratificação simétrica dos enunciados dos alunos¹⁴. Assim elas afirmam que

no processo interativo da sala de aula, a ratificação consiste em tratar o aluno como um falante legítimo, que tem fácil acesso ao piso conversacional, que é ouvido com atenção e cujas contribuições são bem recebidas, aprovadas, expandidas e aproveitadas no curso da interação. (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 83)

Nesse sentido, não existe erro de português, principalmente na fala. Pois, somente é caracterizado erro se for uma construção agramatical, como por exemplo: “Eles foi amanhã a livro”. E isso, em geral, não ocorre com um falante nativo já desde os seus 3 ou 4 anos de idade (PERINI, 2004, p. 127; SCHERRE, 2005, p. 9). Essa mudança ideológica é caracteriza

¹⁴ Conforme Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 87), a partir da microanálise via pesquisa etnográfica, “alguns eventos da interação em sala de aula permitiu identificar três formas diferentes de ratificação. A primeira delas é a ratificação plena da fala do aluno [...] Um segundo tipo de ratificação pode ser definido como parcial [...] Há também outra variação da ratificação parcial que ocorre nos mesmos eventos mas com função sociopedagógica distinta da anterior”.

por Bagno (2007, p. 82) como “reeducação sociolinguística”, ou seja,

uma educação nova, de uma reorganização dos saberes linguísticos que não tem nada a ver com “correção” nem com substituição de um modo de falar por outro – ao contrário, a reeducação sociolinguística é a partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência.

Antunes (2007) afirma que não existe ensino de língua materna, pois o que ocorre na escola é o aprendizado de um tipo de variedade do português, a culta e prestigiada, e a ampliação da apreensão dos gêneros que circulam na sociedade a partir do desenvolvimento da “competência comunicativa” do aluno (HYMES apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

O compromisso profissional e social do professor é ensinar não reforçando o preconceito, mas compreendendo e respeitando as diferenças linguísticas e exercitando o princípio democrático através da promoção do aprendizado dos conhecimentos acumulados pela humanidade, dentre eles a língua culta, explicando como e por que determinada variedade é socialmente prestigiada, tendo como maior objetivo o exercício de atividades que desenvolvam a competência comunicativa no sentido de adequar as variedades aos momentos e circunstâncias que lhe são pertinentes, utilizando os estilos, isto é, os gêneros discursivos conforme o evento social, de forma apropriada. Para denominar esse processo preferimos a expressão “pedagogia culturalmente sensível” à “reeducação sociolinguística”, pois mesmo sendo teorias confluentes, identificamo-nos mais com o primeiro termo por representar maior afinidade com nosso contexto e objeto de investigação: a abordagem Sociolinguística no curso de Pedagogia na EAD.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Descrevemos nesse capítulo o processo de investigação numa perspectiva etnográfica realizada em quatro fases: caracterização da instituição campo de estudo; seleção e aplicação das estratégias e instrumentos de coleta de dados que resultaram na constituição do *corpus*; seleção e análise de conteúdo do material didático impresso do curso de Pedagogia e das observações e entrevistas realizadas; e, por fim, levantamento do perfil dos participantes da pesquisa.

2.1. Pesquisa etnográfica em um curso de Pedagogia na modalidade a distância de uma instituição privada

Diante da nova conjuntura de expansão de cursos superiores na modalidade a distância, dentre eles o de Pedagogia, desenvolvemos essa pesquisa. No universo de instituições que ofertavam cursos em Maceió, escolhemos uma instituição privada a qual tem grande representatividade no Brasil no campo da EAD. A instituição selecionada foi fundada em 1972. A sede está localizada no Sul do país e oferta cursos de graduação, sequenciais de formação específica e de pós-graduação, tanto presenciais, por meio de três campi universitários, como a distância, via 400 pólos de apoio presencial instalados em 26 estados brasileiros, a partir do seu credenciamento em 1997. Ao todo são ofertados: 2 cursos presenciais *stricto sensu*; 47 cursos presenciais *lato sensu* e 34 cursos presenciais de graduação, sendo 12 da área de ciências biológicas, 12 da área de ciências humanas e 10 da área de ciências exatas. Desses, são ofertados 14 cursos a distância, dentre eles, o de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Em Alagoas, o curso de Pedagogia começou a ser ofertado primeiramente em Arapiraca, posteriormente foi aberto o pólo de Maceió, seguido de um pólo em Murici. A unidade educacional em Alagoas passou a ser a maior da instituição em todo o país, com mais de 2 mil alunos.

Como os cursos são no formato semipresencial, os pólos de apoio funcionam para realização das aulas presenciais, e também com o objetivo de prover o suporte técnico-administrativo, acadêmico e de conteúdo aos alunos.

A estrutura do curso no pólo Maceió, campo de investigação, dispunha de salas de aula climatizadas equipadas com data show e computadores com acesso à internet, laboratórios de informática com acesso à internet em banda larga e apoio de técnicos em

informática, tutores presenciais e a distância, coordenadores, secretaria, aulas via satélite e bibliotecas virtual e presencial.

Aos alunos dos cursos eram disponibilizados materiais didáticos específicos das disciplinas e o guia do curso. No início de cada semestre eram entregues os livros didáticos impressos com os conteúdos das disciplinas daquele período e semanalmente eram disponibilizados recursos didáticos complementares com os assuntos e atividades abordados nos encontros presenciais, como cópia impressa dos slides e dos planos das aulas, planejados pelos professores-autores das disciplinas e mediados pelos tutores presenciais em sala.

Para desenvolvermos a investigação optamos pela pesquisa qualitativa, dentro do paradigma interpretativo (MOREIRA e CALEFFE, 2006; PÈREZ-GOMEZ, 1998 e CRESWELL, 2007), por ser coerente com a expectativa de verificarmos se no curso em foco ocorria a abordagem do conhecimento científico da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem e quais as variáveis intervenientes desse processo. Para isso houve a necessidade de inserção prolongada no contexto natural do fenômeno estudado. Nossa permanência em campo ocorreu durante o segundo semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2009, sendo de forma intercalada para dar condições de selecionar e analisar os dados coletados.

Nossa inserção se deu da seguinte forma: fizemos a seleção e análise documental da variável interveniente material didático de uma disciplina do segundo semestre do curso, relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, que trazia na ementa a proposta de abordagem do tema variação linguística, chamada **Comunicação e as Interações Humanas**. Depois fizemos observações das aulas dessa disciplina em três turmas, em períodos distintos, buscando apreender sua transposição didática, bem como, a atuação tutorial nesse processo. Sendo esta outra variável importante na abordagem e, consequentemente, no aprendizado do conteúdo. Após essa etapa, aplicamos o questionário relacionado à temática preconceito linguístico que foi abordada na disciplina e que era pertinente ao campo da Sociolinguística. Através dele buscamos apreender a perspectiva dos alunos sobre a temática investigada. Posteriormente, entrevistamos o coordenador geral da instituição, tutores presenciais e alunos do curso de Pedagogia de diferentes semestres.

2.2. Seleção e análise do material didático impresso do curso de Pedagogia na modalidade a distância

Para identificar e selecionar os materiais didáticos de disciplinas na área de ensino de Língua Portuguesa que abordassem o conhecimento científico da variação linguística, na

perspectiva da Sociolinguística, verificamos o guia do curso (GC), o qual era “um recurso suplementar de orientação sobre como participar do curso”, informações sobre sua estrutura e as ementas das disciplinas. Nele, identificamos quatro disciplinas que abordavam conteúdos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, que eram: **Comunicação e Interações Humanas**, no segundo semestre; **Fundamentos e Metodologias do Ensino da Linguagem Oral e Escrita**, no terceiro semestre; **Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa**, no quinto semestre e **Fundamentos da Alfabetização**, no sexto semestre. Entretanto, o conteúdo mais denso e mais específico relacionado à abordagem da variação linguística, correspondia à disciplina de **Comunicação e as Interações Humanas**, a qual era ofertada no segundo semestre do curso. Para análise, selecionamos durante os anos de 2007 e 2009 os seguintes materiais desta disciplina:

Quadro 2 – Materiais didáticos da disciplina Comunicação e as Interações Humanas

Quant	Materiais Didáticos Impressos	Siglas	Ano		
			2007	2008	2009
1	Guia de percurso do curso	GC	40 páginas	-	-
1	Material didático no formato de livro do tipo publicação técnica	MD	36 páginas	-	-
945	Slides impressos da disciplina	SL	605 slides	250 slides	90 slides
6	Planos de aula e atividades	PA	3 planos	2 planos	1 plano

Fonte: Dados da pesquisa (2007, 2008 e 2009)

Após verificamos o GC e identificarmos a disciplina, observamos o material didático (MD) que servia de referência para o estudo dessa disciplina. Ele era no formato de “publicação técnica” e abrangia informações teóricas e científicas sobre os assuntos nela abordados (FERNANDEZ, 2009). Esse material era de “elaboração dedicada”¹⁵, ou seja, produzido especificamente como suporte de estudo para o aluno do curso e composto pelo conteúdo de todas as disciplinas do segundo semestre, totalizando 124 páginas, sendo 36 específicas da disciplina e sua versão datava o ano de 2006.

Em 2007, esse MD tinha o formato e a diagramação de uma apostila, era em espiral, continha a ficha catalográfica, mas não com ISBN. Em 2008, houve a mudança em sua formatação e passou a ser distribuído no formato de livro, sendo que a versão do conteúdo era

¹⁵ Quando há elaboração dedicada, os conteúdos e os objetivos da disciplina é que definem se o material será no formato de: manual, livro-texto, guia de estudo, texto auto-instrucional ou de uma publicação técnica. Para tanto, existe um corpo técnico responsável em produzir esse material de acordo com os objetivos propostos.

a mesma da publicação anterior. Dessa forma, os alunos que cursaram a disciplina no período de 2007 ao primeiro semestre de 2009, tiveram acesso aos mesmos pressupostos e abordagens contidos na publicação 2006.

O MD é produzido geralmente pelo professor-autor da disciplina, mas quando observamos a transposição didática do conteúdo dele nas aulas, no período de 2007 a 2009, verificamos que as professoras-autoras que lecionaram a disciplina não foram as mesmas da publicação do material. Entretanto, ambas abordaram as temáticas nele contidas, variando apenas em estilo de abordagem e em algumas atividades propostas nos planos das aulas.

O conteúdo do MD da disciplina em foco foram organizados em 15 tópicos. A autora organizou didaticamente os assuntos e os expôs sob as seguintes temáticas: 1-Comunicação; 2-Os elementos da comunicação; 3-As funções da linguagem; 4-Função referencial ou denotativa: predomínio da informação; 5-Função emotiva ou expressiva: o fator importante é o “eu”; 6-Função apelativa ou conotativa: tudo se concentra no destinatário; 7-Função fática: estabelecimento do contato; 8-Função poética: valorização da mensagem em si mesma, elaboração, recursos de estilo; 9-Função metalinguística ou metalinguagem: o código em questão; 10-Nem só de palavra depende a comunicação; 11-Comunicação e linguagem; 12-Linguagem, língua e fala; 13-Sobre os gêneros do discurso; 14-Considerações sobre variantes linguísticas; e 15-Aquisição da linguagem oral. Cada tópico era dividido em sub-tópicos, e neles existiam algumas propostas de atividades relacionadas às temáticas abordadas.

Outro MD relevante para os alunos do curso, eram o slides das aulas (SL) os quais eram disponibilizados semanalmente como recurso complementar. Neles, continham os assuntos que seriam abordados nos encontros presenciais. O acesso a esse material era por meio eletrônico ou exemplar xerocopiado. De posse deles, os alunos acompanhavam as explicações dadas pelas professoras-autores nas aulas presenciais. Geralmente, os SL eram produzidos com base no MD, representando a transposição didática deste.

Durante o período da pesquisa, 2007 a 2009, coletamos 945 SL referentes as aulas da disciplina ministradas em diferentes períodos, por diferentes professores-autores. Observamos que a maioria dos SL era idêntica em estrutura de tópicos e de exemplos e no conteúdo. Desse total selecionamos 9, os quais eram relacionados à abordagem da variação linguística. Sendo 1 da aula do dia 27/09/07, 4 da aula do dia 04/10/07 e 4 da aula do dia 11/10/07.

Referentes à essas aulas dos dias 27/09, 04 e 11/10/07, também coletamos três planos de aula (PA) que foram planejados pelas professoras-autoras da disciplina para serem mediados pelos tutores nos encontros presenciais. Neles, como forma de complemento, eram propostas atividades de reflexão, discussão ou realização prática em sala dos conteúdos da

aula ministrada via satélite pelas professoras-autoras. Para fins comparativos, verificamos mais 3 PA das aulas posteriormente observadas, nos anos de 2008 e 2009. No total analisamos 6 PA.

2.3. Observações em sala de aula referentes à abordagem da variação linguística e à atuação tutorial

Ao verificarmos que o curso ofertava uma disciplina que abordava o tema variação linguística em seu MD, e após analisarmos esse material, inserimo-nos na sala de aula para observar como ocorria à sua transposição didática, bem como a atuação tutorial. Variáveis estas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem no curso em EAD.

Como o curso de Pedagogia na instituição pesquisada era no formato semipresencial, os encontros aconteciam periodicamente uma vez na semana no pólo de apoio presencial, em Maceió, no turno da noite ou no sábado, manhã ou tarde, a depender da turma na qual o aluno estava matriculado. Os encontros tinham duração média de três horas. A participação dos alunos nesses encontros era obrigatória, sob pena de serem reprovados se não atingissem 75% de frequência. As aulas eram ministradas via-satélite em tempo real, chamado de Sistema de Ensino Presencial Conectado. Nesses momentos participavam, além da professora-autora e os alunos, o tutor presencial e o tutor a distância que se comunicavam via chat.

Esse foi o modelo de sala de aula que nos inserimos com a identidade de “participante como observador” que, segundo Junker apud Ludke e André (1986), de início não se revela totalmente, mas pede permissão para realizar a pesquisa sem descrever muitos detalhes. Essa fase se desdobrou em três etapas, sendo cada uma em um ano distinto (Quadro 3):

Quadro 3 – Observações em sala de aula da transposição didática do conteúdo da disciplina de Comunicação e as Interações Humanas

Ano	Aulas/Dias	Participantes	Siglas	Estratégias	Resultados
2007	27/09, 04 e 11/10	Professora via satélite	PS	9 horas de observação e gravação em mp3	Seleção de 3h e 10min para transcrição
		Alunos via chat	AC		
2008	19 e 26/09	-	-	6 horas de observação e gravação em mp3	Realização da comparação dos dados das aulas anteriores
2009	04/04	Professora via chat	PC	3 horas de observação e gravação em	Seleção de 2 trechos de discussão sobre variação linguística:
		18 Tutores via chat	TC:01, TC:02, TC:03, TC:04,		

			TC:05, TC:06, TC:07, TC:08, TC:09, TC:10, TC:11, TC:12, TC:13, TC:14, TC:15, TC:16, TC:17 e TC:18.	mp3; Capturas de imagens do chat	1 trecho mediado pelo professor –autor e 1 trecho de discussão entre os tutores presenciais; Realização da comparação dos dados das aulas anteriores
--	--	--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2007, 2008 e 2009)

A primeira etapa de nossa inserção em sala de aula ocorreu em 2007. Selecionamos uma turma do segundo semestre que estava cursando a disciplina em estudo. A turma era composta por 25 alunos e um tutor presencial, os encontros eram à noite, nos dias de quinta-feira. As 3 horas-aula eram divididas didaticamente em dois momentos. No primeiro, a professora-autora ministrava a disciplina via-satélite durante, em média, 1h e 35min. Enquanto a aula ocorria, a qual era transmitida simultaneamente para todos os pólos no Brasil, os alunos tinham a possibilidade de acompanhar as explicações dadas a partir dos SL impressos que continham os assuntos abordados exatamente como eram mostrados via data show. Na tela, era projetada a imagem da professora-autora alternando-se constantemente com a imagem dos SL.

Além de ter os SL como suporte da explicação, os alunos também podiam enviar suas dúvidas e/ou contribuições via chat à professora-autora com o apoio do tutor presencial e o tutor a distância, o qual ficava no estúdio com a professora-autora e mediava a relação. Esse modelo de aula é citado por Moran (2006, p. 44) como “telessalas”, ele afirma que “com o avanço da comunicação por satélite podemos abrir telessalas em todo Brasil [...] simultaneamente. Uma mesma aula poderia estar sendo vista por milhares de alunos em centenas de telessalas, ao vivo, e com alguma interação”.

O segundo momento acontecia após o intervalo de 15 min e durava aproximadamente 1h. Era o da atividade mediada pelo tutor presencial, a qual fora planejada pela professora-autora. Esse momento se configurava de forma um pouco diferenciado do anterior. O chat continuava funcionando, mas quem interagiu com o tutor presencial era a professora-autora da disciplina e não mais o tutor a distância. Nesse sentido, o tutor presencial era o responsável em conduzir diretamente a transposição didática do conteúdo, tomando como base o plano de aula disponibilizado e o MD.

A disciplina durou três semanas e as aulas ocorreram nas seguintes datas: 27/09/07, 04 e 11/10/07. Participamos de todas elas, bem como as gravamos em mp3. Nosso objetivo foi observar como o tema variação linguística estava sendo abordado em sala de aula, bem como a atuação do tutor presencial nesse processo. Nessa turma percebemos uma dificuldade por

parte dos alunos relacionadas à compreensão dos enunciados da professora, por conta de sua dicção. Esse fenômeno não ocorreu nas turmas que observamos nas duas etapas posteriores.

Em 2008 (dias 19 e 26/09), foi o segundo momento em sala de aula. Selecionamos mais uma turma do segundo semestre que estava cursando a disciplina. A turma era composta por 29 alunos e um tutor presencial, os encontros eram à noite, nos dias de terça-feira e tinham a mesma duração e organização dos encontros já observados em 2007. Nossa observação teve como finalidade perceber se a transposição didática do tema variação linguística transcorreria de forma semelhante às aulas observadas anteriormente. A diferença que identificamos foi em relação a mudança de professora-autora, a qual não apresentava a dificuldade na dicção que a professora-autora anterior, e o tutor presencial também não era o mesmo.

Depois de analisarmos e compararmos os dados dos dois momentos de observação, realizados em turmas distintas, constatamos que a constituição do nosso *corpus* não estava completa, as discussões e orientações sobre a abordagem do tema variação linguística em sala de aula com os alunos, em grande parte eram trabalhadas na interação mediante o chat entre os tutores presenciais, dos diversos pólos instalados em todo o Brasil, o tutor a distância e a professora-autora, que ficavam no estúdio. Observamos que essa dinâmica era uma parte importante do trabalho tutorial em relação a abordagem do conteúdo e por isso retornamos à sala de aula (em 04/04/09) e capturamos várias imagens que mostravam discussões e orientações sobre nosso foco de investigado.

2.4. Aplicação do questionário sobre o preconceito linguístico abordado em sala de aula

Após analisarmos a abordagem da variação linguística no MD da disciplina e também observarmos como acontecia em sala de aula essa abordagem, realizamos a aplicação de um questionário. Mesmo sendo uma pesquisa nos moldes etnográficos a nossa perspectiva contemplou não só a coleta de dados qualitativo-descritivos, mas também quantitativos. Entendemos que quanto mais ampliadas as fontes de informações relativas ao objeto em estudo, mais condições teríamos de aprofundar nossa compreensão.

O questionário possibilitou obtermos informações com uma maior abrangência, devido a uma taxa grande de retorno através das perguntas padronizadas (MOREIRA e CALEFFE, 2006). Esse questionário (Apêndice 1) conteve 10 questões semi-abertas, sendo as duas primeiras relacionadas à atuação profissional: Você já ensina? Há quanto tempo? As outras 8 questões foram baseadas na abordagem do preconceito linguístico.

As elaboração das perguntas tiveram uma relação direta com os 8 mitos discutidos por Bagno (2002) e que serviram de fundamentação e conteúdo da disciplina. As opções de resposta foram: sim/não. Abaixo dessas opções, perguntava-se: Por quê?

Para apuração dos resultados elaboramos a seguinte tabela 1:

Tabela 1 - Tabela de apuração dos resultados do questionário aplicado

Perguntas/Assertivas	Colunas de Apuração		
	Tendência ao Preconceito "Sim"	Não tendência ao preconceito "Não"	Questões não respondidas
1. A língua portuguesa falada no Brasil é uniforme			
2. No Brasil não se fala português tão bem quanto em Portugal			
3. A Língua Portuguesa é difícil			
4. As pessoas sem instrução falam muito errado			
5. O lugar onde melhor se fala português é no Maranhão			
6. O certo é falar assim porque se escreve assim			
7. É preciso saber gramática para falar e escrever bem?			
8. O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social			
Resultado			

Fonte: Dados da pesquisa (2008)

A tabela 1 foi composta por três colunas de apuração: das respostas “**sim**”, que representam tendência ao preconceito linguístico; das respostas “**não**”, que representam a não tendência ao preconceito; e das “**questões não respondidas**”. No final de cada coluna tem-se como resultado “o total de respostas referentes à coluna/total geral de respostas de todos os questionários aplicados”. Isto é, $x/168$, fórmula para os resultados da tabela referente aos alunos participantes do primeiro semestre e $x/536$, fórmula para os resultados da tabela referente aos alunos participantes dos terceiros a sextos semestres.

O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2008 e viabilizou diagnosticar a percepção que os alunos tinham sobre os assuntos “**variação e preconceito linguísticos**”. Seguem as informações sobre os alunos participantes:

Quadro 4 – Participantes do questionário sobre o preconceito linguístico

Turmas participantes				Total de alunos participantes
1º GRUPO	2º GRUPO			
1º semestre	3º semestre	4º semestre	6º semestre	
2 turmas	1 turma	3 turmas	1 turma	7 turmas
21 alunos	67 alunos			88 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2008)

No quadro 4, constatamos que 88 alunos, de quatro semestres diferentes do curso, responderam o questionário. Nesse sentido, dividimos os grupos em duas categorias: os que tinham cursado a disciplina e os que não tinham cursado. O objetivo dessa distinção foi o de comparar os resultados dos dois grupos sobre a concepção em relação a variação e ao preconceito linguísticos.

A relevância dos resultados se constituiu no fato de obtermos uma visão panorâmica da concepção dos alunos em formação, tanto ingressantes como veteranos. Sua contribuição, entretanto, representou uma complementação de base quantitativa, visto que sua limitação estava no aspecto de serem resultados genéricos. Por isso, realizamos entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, para verificarmos se os alunos compreenderam os pressupostos científicos sobre a variação linguística abordados na disciplina. Como o tutor presencial fez parte do processo de ensino-aprendizagem, e é requerido que ele tenha domínio do conteúdo ensinado, a partir das leituras do MD e outras fontes (MEC/SEED, 2007 e FREIRE, 2002), realizamos as entrevistas com eles para investigarmos suas concepções sobre o tema.

2.5. Entrevistas com alunos, tutores e coordenador e o perfil dos participantes

Para realizarmos as entrevistas fomos a quase todas as salas nos dias das aulas e fizemos a apresentação da pesquisa e o convite à participação. Os colaboradores (Quadro 5) dessa etapa foram convidados a participarem de forma voluntária. Confirmaram a participação:

Quadro 5 – Perfil dos participantes das entrevistas

Quant.	Participantes	Siglas	Perfil
1	Coordenador Geral	CP:01	Licenciado em Geografia, bacharel em Direito e Mestre em Educação. Exercia sua atividade no Pólo de Apoio presencial, mediando às relações acadêmico-burocráticas entre os alunos e a coordenação, reitoria e pró-reitoria da Universidade sediada no Sul, bem como entre tutores presenciais e a distância e alunos dos cursos.
20	Alunos Participantes	AP:01, AP:02, AP:03, AP:04, AP:05, AP:06, AP:07, AP:08, AP:09, AP:10, AP:11, AP:12, AP:13, AP:14, AP:15, AP:16, AP:17, AP:18, AP:19 e AP:20	Grande parte dos egressos nos cursos era composta por professores em atuação, que trabalham em média dois horários. Em geral do sexo feminino e já possuía formação em magistério, nível médio. Alguns já cursaram outra graduação, e também pós-graduação. A faixa etária mais representativa foi dos 25 aos 45 anos.
			Todos os tutores tinham pós-graduação <i>lato sensu</i> . Dois

5	Tutores Presenciais	TP:01, TP:02, TP:03, TP:04 e TP:05.	eram graduados em Pedagogia Licenciatura, um em Matemática Licenciatura, um em Música Licenciatura e um em Geografia Licenciatura. Os tutores presenciais cumpriam uma carga-horária a depender da quantidade de turmas que acompanhava, nesse caso pode ser entre três e quatro turmas. Sendo assim, sua carga-horária semanal pode variar entre 9 e 12 horas. Podendo ser acrescidas a estas, momentos de reunião e planejamento.
---	---------------------	-------------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

As entrevistas foram semi-estruturadas dando abertura à fluidez das respostas. Partimos de perguntas contextuais relacionadas ao curso para depois abordamos sobre os pressupostos específicos referentes à disciplina na temática variação linguística (Apêndices 2, 3 e 4).

Além de alunos e tutores, outro colaborador foi o Coordenador Geral do curso. Ele nos concedeu um horário específico para entrevista, nela abordou sobre o papel da tutoria na instituição, entre outras questões. Os demais participantes, tutores e alunos, tiveram limitações quanto aos horários, por isso as entrevistas aconteceram em três semanas sucessivas.

Em relação aos alunos, as limitações eram provenientes da baixa frequência ao pólo de apoio presencial fora do dia do encontro presencial, pois grande parte trabalhava e tinha outras obrigações. Por isso, as entrevistas tiveram que ser planejadas para os momentos de intervalo ou nos horários vagos antes do início da aula. Além do tempo, outro dificultador foi o espaço físico. Não dispúnhamos de local reservado para a realização das entrevistas tendo em vista que as salas de aula se encontravam ocupadas. Tivemos que realizar as entrevistas utilizando o espaço da praça de alimentação ou colocando cadeiras nos corredores, onde a movimentação era intensa. Quando estávamos findando a pesquisa, foi oferecido um espaço na sala de tutoria para fazermos as entrevistas sem muitas interferências. Esta sala nos ajudou nas duas últimas entrevistas quanto aos ruídos, no entanto, ocorriam diálogos intercalados de pessoas que iam àquele recinto em busca de informações. Esses fatores interferiram na legibilidade de alguns trechos das entrevistas os quais não puderam ser transcritos. Em relação aos tutores, também tivemos algumas restrições quanto a espaço físico e tempo. A tentativa de marcar entrevistas em horários livres era frustrada visto serem profissionais que atuavam em diferentes instituições e não dispunham de muito tempo para participações. Então, pedimos autorização para realizar a entrevista em horários compatíveis aos plantões presenciais.

CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E AS VARIÁVEIS INTERVENIENTES

Por entendermos a relevância do material didático como variável interveniente no processo de ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia em EAD, realizamos uma análise descritiva do conteúdo deste material, em específico, da disciplina Comunicação e as Interações Humanas, a qual propunha em sua ementa abordar os pressupostos da variação linguística.

Também nos inserimos em sala de aula para observar como estava ocorrendo a transposição do conteúdo desse material, considerando nesse processo a atuação tutorial. Posteriormente a esses momentos, buscamos apreender, por meio de questionários e entrevistas, a perspectiva dos alunos e tutores sobre o tema em foco.

3.1. Um olhar sobre o material didático impresso do curso da instituição pesquisada e sua contribuição na abordagem da variação linguística

O MD da disciplina era um livro do tipo publicação técnica, o qual foi produzido em “elaboração dedicada” (FERNANDEZ, 2009), construído para atender aos objetivos de aprendizagem do aluno, e por isso era indicado como suporte principal de estudo. Ele apresentava uma linguagem científica, a qual procurava embasar o conteúdo em pressupostos academicamente reconhecidos, e trazia propostas de reflexões e atividades relacionadas à várias temáticas abordadas.

Ele foi organizado pela autora didaticamente em 15 tópicos e esses tópicos divididos em subtópicos, distribuídos no decorrer de 36 páginas. No trecho de introdução foi apresentada a diferenciação do conceito de língua e fala:

A língua pode ser comparada a um ‘dicionário’, cujos exemplares, idênticos, são distribuídos entre os indivíduos, e a fala seria o uso que cada indivíduo faz da língua. Assim, ao realizar um ato de comunicação verbal, o indivíduo escolhe, seleciona as palavras, para depois organizá-las, combiná-las, conforme a sua vontade.

Nessa analogia, não vemos a concepção de uma língua variável, conforme conceito da Sociolinguística, mas uma língua dicotômica: língua/fala. Somente no tópico¹⁰, “Nem só de palavra depende a comunicação”, houve a abordagem do conceito de variação presente na língua. Isso ocorreu de forma implícita no sub-tópico: Palavras que ficam fora de moda e que têm endereço. A autora afirmou que as gírias, por exemplo, são termos que geralmente mudam de uma geração para outra: o que antes era brotinho, hoje é gatinha, o que antes era

bacana, hoje é massa. Ela apresentou também, em forma de exemplificação, a variação no sentido geográfico, no nível lexical: como é o caso da “macaxeira no Nordeste” que é “mandioca em São Paulo”, o termo “zíper” que é usado pelos “paulistanos” e os “cariocas” chamam de “fecho *éclair*”.

Nesse trecho, identificamos duas variações conceituadas por Bagno (2007) e Coseriu apud Pietroforte (2002) como diatópicas, que são as geográficas, e diafásicas, que são as estilísticas, como no caso das gírias. Em sequência, o MD trouxe uma proposta de atividade em sala para que os professores em formação realizassem com as crianças [os alunos]:

Muitas vezes não sabemos nos utilizar bem da comunicação e linguagem para tirar proveito em nossas atividades em sala de aula. Pense em quantas atividades podem ser realizadas com as crianças depois do que discutimos sobre as formas de comunicação.

Então vamos lá. Com seu colega, recorte uma folha sulfite e monte um pequeno livro de umas doze páginas. Discuta com seu colega e pesquise expressões de nosso grande Brasil que não muito usadas numa determinada região, e praticamente desconhecidas em outras. Exemplo: “Pingado e uma média”.

Não é legal? Formamos um dicionário de expressões. Seus alunos também vão gostar, além disso vão conhecer um pouco mais sobre as expressões utilizadas em seu país e perceber que, mesmo em uma língua, as expressões mudam de uma região para outra.

Esse é um exemplo de atividade que pode ser trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que promove a reflexão da variação inerente à língua.

No tópico “Comunicação e linguagem”, a autora retomou a concepção abordada no tópico 1, sobre a comunicação como elemento de constituição da identidade individual e também da sociedade, da nação, e afirmou que somos constituídos pela comunicação. Neste tópico acrescentou que a “comunicação é o fundamento que determina, em grande medida, o grau de desenvolvimento de uma comunidade” e que “o homem não se resume a si mesmo, nem aos seus interesses, mas se constrói cotidianamente em interação com o outro”. Nesse sentido, ressaltou a importância da comunicação no processo de ensino-aprendizagem e citou que a habilidade da boa comunicação, uma comunicação verdadeira com o outro, é de grande relevância. Afirmou que

não podemos perder de vista, nesse contexto, que, para preparar o homem para viver no terceiro milênio, é fundamental que, desde pequeno, o indivíduo aprenda a se aceitar e se respeitar para poder aceitar e respeitar o outro, quando em convivência, sendo corrigido e modificado apenas no seu fazer (capacitação) e nunca no seu ser (formação humana). A criança deve ser aceita na sua legitimidade, pois assim adquire confiança de que possui todas as qualidades para se tornar um adulto íntegro, responsável e amoroso.

Essa forma de comunicação, que a autora cita como boa e verdadeira, que promove a aceitação do outro na sua legitimidade, mesmo não tendo feito referência ao contexto educacional numa perspectiva progressista, como a concepção freireana, por exemplo, que ressalta a importância da “ética humana” (FREIRE, 2002), ela traz uma reflexão sobre o respeito às diferenças, às características da natureza humana, para garantir um desenvolvimento emocionalmente saudável e que não afete a autoestima das crianças/alunos.

Essa discussão nos remete ao campo da pedagogia culturalmente sensível (BORTONIRICADO e DETTONI, 2001), pelo fato da abordagem de que a comunicação é elemento constituinte da identidade, e que os códigos utilizados por determinada comunidade depende de sua cultura. Sendo assim, a expressividade depende da liberdade que é concedida, além de ações que possibilitem ao aluno se assumir como é, ou seja, com a língua que tem e as variedades que usa. E esse é um ponto muito importante de convergência entre a abordagem da Sociolinguística Variacionista e essas concepções apresentadas no MD.

A autora discutiu mais adiante sobre um princípio fundamental para os alunos em formação entenderem que as diferenças na língua podem ser compreendidas por meio do princípio da arbitrariedade do signo que constitui o sistema língua. Sendo a linguagem humana convencional, “isto é, composta por elementos que o próprio homem, por escolha, designa, classifica e determina”, ela não é imutável. Citou como exemplo o significante “bola” e explicou que esse objeto poderia ser nominado de “bicicleta”, pois não há motivo natural que determine que o objeto bola fosse assim chamado, ficando claro que é uma convenção.

Nesse sentido, percebemos a abordagem de inspiração saussuriana. A autora afirma que Saussure “empregou o termo signo para designar uma entidade de duas faces que une de maneira arbitrária um significante e um significado”. Além de aprofundar nessa abordagem nos tópicos 11 a 13, mais adiante, o MD retoma o conceito sobre língua introduzido anteriormente. Dessa vez citou “Terra (1997)” e afirma que a

[...] **língua** é um sistema, de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos formado por um conjunto de sinais (que são as palavras) e por um conjunto de regras para combinação dos sinais. Ela é social (por pertencer a toda uma sociedade que a conhece e dela se utiliza) e também é abstrata. Ter caráter abstrato significa que a língua não existe se não houver também alguém que a utilize.

No tópico nº 13, “Sobre os gêneros do discurso”, iniciou ressaltando a importância que deve ser dada ao ensino de Língua Portuguesa no currículo escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afirmou que “é a língua que primeiro identifica um grupo

social humano”, e que, “sem dúvida, o uso da língua constitui um elemento cultural integrador”. Percebemos uma coerência dessa abordagem com os pressupostos da Sociolinguística variacionista, contudo, é no tópico 14 que ocorrerá o aprofundamento da temática, e no qual nos detemos.

Continuando no tópico 13, a autora enfatizou a necessidade de a criança que ingressa na escola, e que está em pleno processo de aquisição e ampliação do uso da língua, adquirir conhecimentos sobre textos em situações reais de interação. A partir do contato com os textos orais e escritos a criança irá “identificando formulações básicas, denominados de ‘traços estilísticos’ dos textos, que caracterizam os textos como pertencentes a determinados gêneros”. Essa concepção está de acordo inclusive com os PCN e é muito importante para trabalhar na perspectiva da competência comunicativa no sentido da adequação.

Posterior a abordagem sobre a necessidade de se trabalhar diferentes gêneros do discurso em situações reais de comunicação, a autora dedicou um tópico para aprofundar os pressupostos da Sociolinguística variacionista intitulado: Considerações sobre variantes linguísticas. Ela introduziu esse tópico afirmando que

existem vários padrões na nossa língua: o padrão culto, característico das pessoas que frequentam os bancos escolares e dominam um conjunto de regras descritas nas gramáticas tradicionais; os padrões característicos das variantes regionais, menos prestigiados socialmente, e outros.

Essas afirmações são pertinentes, mas percebemos que nesse trecho há equívocos terminológicos acerca da classificação das variantes abordadas como sinônimos de “padrões”. Atualmente, os teóricos denominam de “norma culta”, “norma popular” e “norma padrão”. (FARACO, 2008, *passim*; MATTOS e SILVA, 2004, *passim*; SCHERRE, 2005, *passim*; ANTUNES, 2007, *passim*). Por conta da indefinição terminológica, a compreensão do aluno pode ficar comprometida, visto que o MD não emprega conforme acepção mais recente da abordagem Sociolinguística. Prosseguindo na explicação, a autora esclareceu que

os estudos da sociolinguística trouxeram enormes contribuições que permitiram repensar o lugar das variantes linguísticas no ensino da língua e, assim, combater os preconceitos contra as diversas modalidades de expressão oral dos alunos. Portanto, abriu-se um espaço para a valorização das diferenças; reformulou-se a noção de erro, o que é muito importante. O errado não é falar “nós vai”, mas usar esse tipo de concordância em uma situação de formalidade, quando se exige o uso da variante padrão.

Nesse trecho é abordada a importância dos pressupostos da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de combater o preconceito trabalhando a ideia de

adequação, distanciando-se da concepção do binômio “certo e/ou errado”. Ao afirmar categoricamente a necessidade de se combater o preconceito linguístico, ainda que não tenha abordado sobre as formas de ratificação com base em Bortoni-Ricardo e Detoni (2001), ela mostrou uma postura didático-pedagógica adequada:

Evitar, em sala de aula, manifestações que menosprezem os padrões regionais da língua é um primeiro passo para elevar a autoestima do aluno, motivando-o a aprender outras modalidades da língua. Mas o nosso papel como educadores é ir muito além disso. É dar condições ao aluno de dominar efetivamente a língua padrão em suas modalidades oral e escrita, a fim de que possa adequar suas formas de expressão ao contexto, às condições de enunciação, como dizem os linguistas.

Na atividade proposta neste tópico o MD trouxe algumas tirinhas e com base nelas sugeriu ao aluno (professor em formação) discutir com o colega qual linguagem é utilizada nas tirinhas e como esse material poderia ser trabalhado em sala de aula. A conclusão das duplas era para que fosse compartilhada com o grande grupo. Entretanto, verificamos que havia dois fatores dificultadores na realização da atividade por parte dos alunos: a qualidade das imagens e que a proposta não fora abordada em sala de aula. Na segunda tirinha, o texto nos balões é legível, contudo na de Chico Bento não é possível ler:

Figura 1 - Atividade proposta sobre variação linguística no material didático impresso



Fonte: Chico Bento (1996) e Adams (1997) apud dados da pesquisa (2007-2009)

Conforme a autora, o objetivo era: “Por meio de atividades como essa, nossos alunos perceberão que existem vários padrões na nossa língua: o padrão culto e os padrões característicos das variantes regionais”.

É pertinente salientar que Bortoni-Ricardo e Sousa (2008) também apresentam propostas nessa perspectiva em uma coleção elaborada especificamente para abordagem didático-metodológica para os anos iniciais.

O último tópico, nº 15, foi “Aquisição da linguagem oral”, que veio complementar a abordagem anterior e esclareceu que por volta dos três anos de idade todas as crianças são capazes de interagir verbalmente, desde que não sejam portadora de deficiência auditiva. Vejamos o trecho dessa abordagem na íntegra:

Aos três anos de idade já podemos considerar a criança um falante nativo da língua, pois ela já dispõe de um vocabulário (embora pequeno) e, evidentemente, de uma gramática intuitiva, uma vez que não forma frases ou textos sem a presença da sintaxe textual, pois todo falante usa sua competência linguística conforme a gramática do seu dialeto, que é a variante linguística. A variante linguística utilizada por essa criança não é melhor ou pior, nem certa ou errada em relação a outra variante. Estamos falando da linguagem coloquial, mais ou menos tensa em relação à norma culta, ou língua padrão, por exemplo, no máximo, podem ser consideradas diferentes uma da outra. Pensando assim, tanto a norma culta, quanto uma linguagem excessivamente coloquial será imprópria num debate com usuários de registro mais formal. Assim, a criança vai aprender a dizer “nóis vai ver”, ao invés de “nós vamos ver”, não porque é menos capaz, mas simplesmente porque se estiver exposta a uma variante menos formal, utilizará de seu vocabulário e suas regras sintáticas.

Em relação a essa discussão, o MD reiterou a necessidade de considerar a existência de outra gramática, além da gramática normativo-descritiva, a “gramática do dialeto”, “da variante linguística”, da linguagem coloquial. Ressaltou também que antes de a criança entrar na escola, ela já é um falante proficiente da língua, ou seja, nos atos comunicativos em sua comunidade a criança foi incentivada a construir a linguagem oral. Nesse sentido, ela adquire conhecimentos linguísticos e estes refletem “a variação linguística usada nos processos interlocutivos dos quais participou até o momento”.

A autora discutiu também neste tópico o advento da democratização da escola pública no qual as crianças das camadas populares começaram a ser matriculadas, mas

ao chegarem a essa instituição, esses alunos se deparavam com uma variedade: a norma culta ou padrão que não era a sua. Então, durante muito tempo, a escola tentou “corrigir” a fala desses alunos, na crença em que, desse modo, escreveriam certo.

Ao desvalorizar a fala do aluno, a escola desvalorizava também o grupo social do qual o aluno era oriundo e os aspectos culturais inerentes a esse grupo. Assim, o preconceito linguístico tornou-se uma prática bastante perniciosa ao aprendizado de

Língua Portuguesa.

Atualmente, muitos educadores têm-se preocupado em divulgar ideias acerca da necessidade de combater o preconceito linguístico e, junto dele, o social e cultural. Da mesma maneira, o conceito de “certo” e “errado” em relação às variações linguísticas é um mito que precisa ser derrubado. Não se pode negar a existência das variedades linguísticas no Brasil.

É evidente que valorizar uma variedade em detrimento de outra revela uma atitude antidemocrática.

Essa abordagem é muito coerente e respalda uma formação dentro da concepção da Sociolinguística variacionista, para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. A escola deve sim se preocupar em ensinar a norma culta, mas sem “desvalorizar a fala do aluno, [sem] desvalorizar também o grupo social do qual o aluno era oriundo e os aspectos culturais inerentes a esse grupo”. A autora citou Soares (1983) para afirmar que “a posse da variedade padrão” é “um instrumento fundamental e imprescindível para a superação das desigualdades sociais”. Citou também Geraldi (1997) o qual afirma que esse é o papel do professor de Língua Portuguesa: ensinar “o dialeto padrão” e não depreciar a forma de falar predominante da família do aluno e de seu grupo social. Como proposta metodológica pertinente a essa concepção, o MD trouxe ainda o seguinte:

Para realizar um bom trabalho com a língua oral em sala de aula, é necessário promover atividades que contemplem os vários níveis de formalidade/informalidade, a fim de que o aluno tenha condições de adequar sua linguagem em diferentes situações comunicativas, adaptando-se a elas.

Para produzir textos orais com a linguagem adequada a uma determinada situação comunicativa, devemos considerar os seguintes fatores: o assunto sobre o qual se falará, interlocutor ao qual a mensagem será dirigida e a intenção comunicativa do locutor. Considerando tais fatores, é possível fazer uso da língua oral de uma forma mais eficaz e competente.

Para fundamentar essa perspectiva foram citados os PCN para o ensino de Língua Portuguesa (1997) que abordam sobre atividades de produções orais, ressaltando a importância de um trabalho sistemático com a fala e também de reflexão sobre a língua. E como conclusão do tópico a autora propôs para o professor em formação em relação ao aprendizado do aluno, criar

em sala de aula situações que ampliem e diversifiquem a experiência linguística dos alunos, [pois] a escola estará favorecendo a integração de todas as variedades dialetais, levando-os a adquirir novas formas de expressão e interação com seus possíveis interlocutores.

Nessa proposta identificamos o conceito de “competência comunicativa”, ainda que ele não tenha sido explicitado. No sub-tópico, “Trabalhando com a linguagem”, a autora prosseguiu a discussão no sentido de afirmar que somente é importante estudar a estrutura da

língua considerando o contexto de enunciação e de interação, pois dessa forma considera-se o sujeito do enunciado e sua ação comunicativa, isto é, na produção do discurso, para de fato encontrar a significação. Vemos que “há uma relação intrínseca entre o linguístico e o social, que precisa ser considerada no estudo da língua”, afirmou a autora, tomando como referência os PCN, concluindo a explanação.

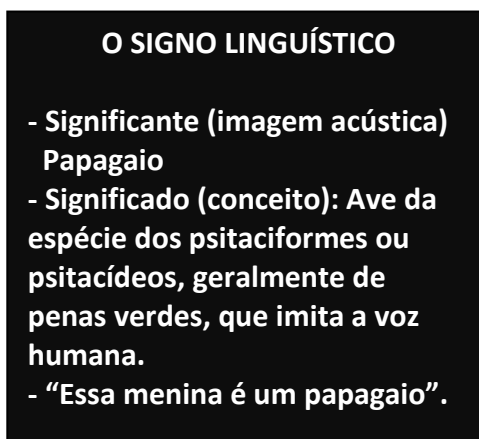
Para compreendermos com maior profundidade a abordagem dos pressupostos sociolinguísticos na formação do pedagogo em EAD não era necessário somente constatar e analisar o conteúdo do MD, o qual é uma variável importante e suporte fundamental de estudo para o aluno no curso, mas também observar outras variáveis no processo de ensino-aprendizagem, como: a transposição didática desse conteúdo e as mediações do tutor referentes às atividades planejadas para os momentos presenciais.

3.2. A abordagem da Sociolinguística na sala de aula no curso de Pedagogia em EAD

Constatamos que o MD da disciplina de Comunicação e Interações Humanas trazia a abordagem de pressupostos da Sociolinguística variacionista. Apesar dele ser o suporte principal de estudo do aluno no curso de Pedagogia em EAD na instituição pesquisada, ele não era auto-suficiente, ou “autocontido”. Por isso, vimos a necessidade de observar como ocorria a sua transposição didática em sala de aula, e assim compreender outros fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizado, como, por exemplo, a atuação tutorial.

Nosso primeiro dia de observação das aulas da disciplina Comunicação e as Interações Humanas foi em 27/09/07. A professora-autora introduziu a aula, via-satélite, se apresentando e indicando os pontos referentes à temática de forma geral, bem como, os objetivos da mesma. O tema da aula foi: Comunicação e Linguagem: Introdução. Os assuntos abordados foram: definição de linguagem; concepções de língua e linguagem; relações existentes da comunicação, linguagem e fala; as características fundamentais da linguagem humana; linguagem como expressão do pensamento, forma de comunicação ou interação; as competências do professor e o ensino; e a compreensão de texto ou discurso, conforme PCN, que traz a linguagem como produção, compartilhamento e expressão de sentido e de interação. Dentre essas abordagens, ela explicou que a linguagem é simbólica e articulada e é também conceituada como verbal, não-verbal e mista. Dando prosseguimento a aula, a professora mostrou um slide (SL) e começou a explicar o que seria o signo linguístico. Esse SL estava esquematizado da seguinte forma:

Figura 2 - Slide da aula do dia 27/09/07



Fonte: Dados da pesquisa (2007)

Constatamos, mesmo de forma introdutória, a abordagem dos pressupostos fundamentais para a formação do pedagogo, os quais também estavam presentes no MD. A elucidação sobre o signo linguístico é importante tendo em vista que constitui o conceito de língua, o qual foi desenvolvido por Ferdinand de Saussure (1857-1913). É a partir dele, que a língua passa a ser o objeto desse campo de estudo, compreendido como um sistema de signos linguísticos utilizados na comunicação e nas interações humanas, conforme reiterou a professora-autora.

Ela procurou deixar claro que qualquer língua é constituída pelos signos linguísticos e esses signos são instituídos convencionalmente, ou seja, as palavras não têm relação natural e direta com as coisas que elas representam. Para elucidar melhor, a professora trouxe como exemplo o significante “papagaio” (fig. 2) e explicou que essa denominação à ave poderia ter sido diferente. Isto é, existe uma arbitrariedade, pois a ave papagaio poderia não se chamar assim, e ter outro significante que o denominasse, visto que não tinha relação direta entre a ave e o nome que lhe foi atribuído. Ela poderia se chamar boi em vez de papagaio. Para isso podemos partir do seguinte questionamento: por que papagaio se chama papagaio e não cachorro? Isso significa a arbitrariedade do signo linguístico.

Essa explicação encontramos no MD, no sub-tópico “A linguagem” em que é citado Saussure (1994) afirmando que ele “empregou o termo signo para designar uma entidade de duas faces que une de maneira arbitrária um significante e um significado”. Então foi apresentado como exemplo para clarificar como se processavam as dimensões do signo [linguístico] o significante boneca, explicando o seguinte: “[...] quando penso em ‘boneca’ o que vem à mente é o significado de ‘boneca’ e o som de quando digo b – o – n – e – c – a é o que chamamos de significante”.

Tanto o MD quanto à explicação da professora-autora apontam para a possibilidade de variação nas línguas. Sendo o signo linguístico instituído arbitrariamente, não é uma lei, é uma convenção. E nessa convenção se poderia falar “sordado” em vez de “soldado”, ou “abancar” em vez de “sentar” – conforme alguns falares regionais – pois linguisticamente são significantes equivalentes. Daí a importância dessa introdução como reflexão na formação do professor, a fim de compreender os fenômenos linguísticos, dentre eles a variação¹⁶.

Seria possível ampliar a discussão para o aluno passar a entender que a língua como um todo, ou seja, o sistema de signos linguísticos, é consolidada pela tradição, isto é, no decorrer do tempo esses signos linguísticos são apreendidos e reproduzidos nos eventos de comunicação e interação (SAUSSURE, 2002).

Entretanto, esse princípio não foi abordado no MD nem a professora-autora discutiu sobre ele. Ela prosseguiu aprofundando o conceito de língua na concepção estruturalista saussuriana, na dicotomia língua/fala, o qual é também abordado no MD, e apresentou algumas exemplificações. Percebemos que sua explicação foi coerente, mas os alunos demonstraram dificuldade em entender os enunciados, porque para eles o assunto demonstrou ser complexo. A professora-autora tinha esclarecido no início da aula que essa discussão sobre o signo seria uma questão um pouco mais complexa do que as tecidas anteriormente. Foram enviadas várias mensagens via chat pelo tutor presencial, a fim de que ela elucidasse melhor as questões. Mas segundo os alunos o *feedback* não foi a contento visto que foram outras questões de outros pólos que foram selecionadas no chat para discussão e a professora-autora retomou rapidamente as explanações do conteúdo planejado. Esse conteúdo estava disponível para os alunos no formato de SL como material impresso ou xerocopiado.

Outro fator dificultador que ocorreu na abordagem didática, foi que, apesar do equipamento de som estar funcionando perfeitamente, grande parte dos alunos não estava compreendendo alguns enunciados da professora, porque sua dicção comprometia a escuta. Isso dificultava a compreensão do conteúdo pela falta de clareza na emissão sonora de determinadas palavras. Esse fator também foi interveniente e contribuiu para que a sala ficasse um pouco tumultuada devido às reclamações dos alunos sobre essa dificuldade. Com a intervenção do tutor presencial, no sentido de demonstrar empatia à dificuldade dos alunos e buscar soluções, posteriormente os ânimos foram se acalmando.

Após as duas horas de aula e o tempo de intervalo, os alunos retornaram à sala para o

¹⁶ Este movimento foi demonstrado por teorias anteriores à Sociolinguística, como a Linguística Histórica, e deixou o seu legado a Sociolinguística quando em pesquisas empíricas a partir de 1960 comprovou que a língua é instituída “de uma heterogeneidade ordenada” conforme afirmou Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 35), que varia diacrônica e sincronicamente.

momento da atividade que foi mediado pelo tutor presencial. Nesse período, observamos que foram propostas atividades que trabalhavam a linguagem verbal, não-verbal e mista em forma de enigmas, os sentidos conotativos e denotativos por meio de expressões do cotidiano, como: “Aquele ali nada em dinheiro”, e, também, trabalhava o gênero diálogo e a percepção da contextualização do discurso. Como aprofundamento do conteúdo da disciplina, a professora enviou em anexo a seguinte orientação:

Caros alunos,
Nas nossas aulas, serão abordados diferentes assuntos. Além da leitura do material didático (Apostila), aproveito para sugerir alguns textos para complementar o estudo [...]

Verificamos que constava a sugestão de leituras pertinentes a área da Sociolinguística variacionista, a discussão sobre gramática, erro e preconceito, que foram: Bagno (2000), Fávero (1993), Possenti (2004), Soares (2000) e Travaglia (2003). Segundo a professora, todas essas obras sugeridas, estavam disponíveis para os alunos na biblioteca do curso.

Entretanto, apesar de ter feito referência a essas leituras que são pertinentes, não foi proposta nenhuma atividade diretamente relacionada a essas indicações. Mesmo porque o título do anexo era: “Sugestão de Leitura Complementar”. Dessa forma, compreendemos que os livros ficaram como uma alternativa de leitura que poderia ser acessada pelo aluno que quisesse se aprofundar. O uso do advérbio “Além” no trecho “Além da leitura do material didático (Apostila) [...]” – MD – deixa subentendido que a leitura principal e necessária era deste. As leituras sugeridas eram apenas indicações.

O segundo momento presencial da disciplina que participamos foi na semana subsequente, no dia 04/10/07. Nele a professora centrou a abordagem nos aspectos das variações linguísticas. O tema da aula foi: “Língua e fala: a diversidade linguística”. Abaixo temos parte da introdução:

PS¹⁷ - [...] Então, o que que nós podemos falar sobre variação linguística? Pra falarmos sobre variação linguística uma questão que vai ser fundamental é discutir o próprio conceito de língua e fala. Ah... vocês devem estar lembrados que na aula passada falando sobre língua e fala nós... ah... citamos Ferdinand de Saussure, que é um linguista, que foi, que foi o autor que foi o primeiro que fez essa distinção, né? Falou sobre o signo linguístico, e fez essa distinção entre língua e fala [...]

A professora retomou rapidamente os pontos de explanação da aula passada e procurou mostrar a relação da abordagem saussuriana sobre os conceitos de língua e fala com a temática variação linguística. Sendo assim, teceu a concepção de língua como um

¹⁷ Professora via satélite

PS - Conjunto de signos e formas de combinar esses signos partilhados pelos membros de uma comunidade. Considerada um bem público, uma vez que é de uso comum dos que se utilizam para atos de comunicação. Pertence a toda comunidade falante. [Já a fala] É a concretização e o uso individual da língua, aberto à criatividade e ao desenvolvimento da liberdade de compreensão e expressão.

Apesar de ser incongruente, percebemos que ela opta em discutir com os alunos o tema variação linguística a partir da concepção de língua relacionada a corrente estruturalista de Saussure¹⁸. Essa concepção também encontramos no MD, quando afirmou que

[...] a língua é um sistema, de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos formado por um conjunto de sinais (que são as palavras) e por um conjunto de regras para combinação dos sinais. Ela é social (por pertencer a toda uma sociedade que a conhece e dela se utiliza) e também é abstrata. Ter caráter abstrato significa que a língua não existe se não houver também alguém que a utilize.

Continuando a complementação da ideia a professora propôs o seguinte questionamento:

PS - [...] Olha que interessante, nós estamos falando desse conceito de língua e dentro desse conceito lembramos a ideia do signo. Na aula passada nós discutimos muito sobre os signos, inclusive a língua ela é formada por signos e não por símbolos, né? Porque os símbolos são arbitrários¹⁹. E essa questão que é fundamental aqui, oh, “partilhados pelos membros de uma comunidade”. [...]

Nesses pressupostos abordados e, a partir do questionamento por ela levantado, entendemos que sua perspectiva do tema variação linguística continua baseada em pressupostos da inspiração estruturalista, e que por via de alguns princípios – como a arbitrariedade a mutabilidade do signo – demonstrou uma possível relação. Contudo, teria sido importante que ela explicitasse a questão epistemológica que diferencia o conceito de língua entre as duas teorias, a Estruturalista e a Sociolinguística.

É notória a necessidade desse aspecto para educação, e mais especificamente na

¹⁸ Essa concepção diverge da Sociolinguística que tem como base o paradigma laboviano. No conceito Estruturalista existe uma dicotomia língua (*langue*) e fala (*parole*), visto que Saussure (2002, p. 92) afirma que “a língua é para nós a linguagem menos a fala”, enquanto que a língua é compreendida pela Sociolinguística não de forma dicotômica, mas modalizada, ou seja, diz-se língua na modalidade oral e na modalidade escrita, pois não há dicotomia.

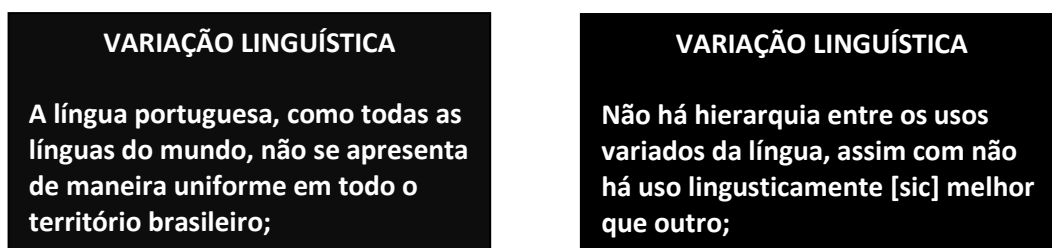
¹⁹ Entretanto, antes de refletirmos especificamente sobre esse questionamento que foi levantado, é pertinente elucidar que ela se confundiu quando justificou que “os símbolos são arbitrários”. Nesse caso, seriam os signos. Com base em Saussure (2002, p. 82) podemos compreender que “o símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo.” Já o signo é totalmente arbitrário.

formação do professor no ensino da língua, expressa nas palavras de Freire (2002, p. 27) quando afirma que “[...] quanto mais se exerça a capacidade de aprender [sobre a língua] tanto mais criticamente se constrói e desenvolve o que [é chamado] de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”, ou seja, o que favorece ao professor desenvolver sua criticidade em relação às questões das variações linguísticas é entender, entre outras coisas, a língua de diferentes pontos de vista. Caso isso não seja feito, o aluno poderá ter uma visão simplista de análise do fenômeno por acreditar, ingenuamente, que existe um “conceito único”. Em relação a esse aspecto, verificamos que o MD também tinha a mesma perspectiva de abordagem em relação a não diferenciação dos conceitos de língua das duas correntes.

Essa questão é importante porque a abordagem do conhecimento científico-acadêmico sobre as variações linguísticas na formação do professor, assim como em relação a outras áreas de conhecimento, pressupõe seguir uma corrente de orientação que dê respaldo à sua prática. Não abordar as diferenças entre as correntes é um aspecto que pode suplantar o princípio da “curiosidade epistemológica” necessária ao aluno, futuro professor, para tentar evitar equívocos de interpretação. Nesse caso, referente a concepção de língua, seria necessário dizer que a Sociolinguística variacionista não vê a língua dissociada da fala, mas sim, que a fala é a modalidade oral da língua. Percebemos que há uma imprecisão na explicação da professora-autora, pois, a princípio ela abordou língua e fala, com base na teoria saussuriana²⁰, de forma dicotômica. Mais adiante passará a usar o termo língua como sinônimo de fala, e não mais dicotomicamente, mesmo sem explicitar a razão.

Dando sequência à aula a professora-autora buscou explicar a ideia de que a fala em uso é aberta “à criatividade e ao desenvolvimento da liberdade de comunicação e expressão”. A partir dessa premissa, ela especificou a relação desta ideia com o fenômeno da variação linguística, mostrando os seguintes SL:

Figura 3 - Slides da aula do dia 04/10/07



²⁰ “A língua é para nós a linguagem menos a fala”, enquanto que a língua é compreendida pela sociolinguística não de forma dicotômica, mas modalizada, ou seja, diz-se língua na modalidade oral e na modalidade escrita, pois não há dicotomia.

O uso de uma língua varia de época para época, de região para região, de classe social para classe social etc. Nem individualmente podemos afirmar que o uso seja uniforme.

Expressa a variedade cultural existente em qualquer grupo

Fonte: Dados da pesquisa (2007)

Vejamos abaixo uma parte de sua explanação em relação aos SL:

PS - [...] **Português. Ele, como todas as línguas do mundo, ele não se apresenta de maneira uniforme, em todo o território brasileiro.** Então, a língua portuguesa no Brasil, ela tem suas peculiaridades. Então, no Nordeste nós vamos ter um falar diferenciado do falar gaúcho, diferenciado do falar... ah... do pessoal lá de Florianópolis, dif...diferenciado do pessoal de São Paulo.... Isto por quê? A língua ela não é uniforme em todo o território brasileiro, **mas ela não é uniforme em nenhum lugar**, gente. **Não é só no Brasil, mas em todo o lugar nós percebemos que há uma variedade.** Porém, a gente até se vangloria dessa realidade, né? Porque num país de...de... uma dimensão quase continental nós conseguimos nos entender em qualquer lugar que nós estejamos, né? Em qualquer lugar que nós estejamos nós conseguimos compreender essa língua port... a língua portuguesa no Brasil.[...] (grifos nossos)

Nessas proposições são abordadas características inerentes à língua, como a diversidade de línguas e a heterogeneidade numa mesma língua²¹. Essa concepção, apesar de a professora-autora não ter feito referência, aproxima-se dos pressupostos teóricos da corrente Sociolinguística variacionista (LABOV, 2008; LUCCHESI, 2007; FARACO, 2008; MOLLICA, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005; BAGNO, 2002 e 2007). Mesmo percebendo lacunas de abordagem teórico-epistemológica em relação ao conceito de língua, vemos que a professora procurou aprofundar sobre os fundamentos dos fenômenos da variação como constitutivos à natureza da língua. Nesse sentido, afirmou que “a língua ela não é uniforme em todo o território brasileiro, [e] [...] não é uniforme em nenhum lugar [...]”. Essa compreensão também é trazida pelos PCN quando afirmam que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de

²¹ Nesse momento a professora utiliza o conceito da língua como sinônimo da fala, o que poderia levar os alunos a questionarem: afinal, a fala é a língua (ou vice-versa)? Se a língua não é a fala, ela é o quê? Existe língua fora da interação dos indivíduos no contexto social? Labov (2008) levantará que a língua como fato social e a fala como fator individual, na verdade gera um paradoxo, que é: a fala que é um fenômeno individual precisa do contexto social para se efetivar, e a língua que é um fato social pode ser concebida fora do contexto social.

palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (PCN, 1998, p. 29)

Mesmo a professora-autora discutindo sobre o fenômeno de variação linguística, até esse momento não citou Labov. Esse aspecto é importante, visto que é um contexto acadêmico, e a indicação dos clássicos pode servir de referência para pesquisas e aprofundamento nas teorias.

Na análise dos SL observamos que a professa-autora abordou outro aspecto importante que foi a ideia de que “não há hierarquia entre os usos variados da língua, assim com não há uso linguisticamente melhor que outro”. Esses pressupostos refletem e refletirão diretamente nas relações em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, e na sociedade como um todo.

Tendo em vista a complexidade que envolve os fenômenos de variação, a professora-autora prosseguiu com as explicações:

PS - [...] Uma outra questão ainda em relação a variação linguística é “**o uso de uma língua varia de época para época**”, né? A variação ela se dá em termos de época. “**De região pra região**”, “**de classe social para classe social**” e também nós podemos dizer que individualmente podemos afirmar que o uso não seja uniforme. Ainda que nós sejamos a mesma... ah... ah... classe social, ou da mesma época, ou da mesma região. O que vocês devem estar... devem estar lembrados, né? Que nós... ah... de um certo modo, é... falamos... ah... é... falamos no início da aula que a fala ela é caracterizada, justamente, pela criatividade. Então, nesse sentido... ah... nós vamos perceber que o quê? Que não há essa... é... não há uma uniformidade. Ainda que eu seja de uma mesma ... ah... ah... classe social ou de uma mesma época ou da mesma região [...] (grifos nossos)

A partir desse momento, abordou sobre diversos tipos de variações que podem ocorrer na língua afirmando que “o uso de uma língua varia de época para época”, “de região pra região”, “de classe social para classe social”. Nesse sentido, conforme Bagno (2007, p. 46-47), quando “o uso de uma língua varia de época para época”, denomina-se de variação diacrônica, “de região para região”, chama-se a variação diatópica, e “de classe social para classe social”, a variação diastrática. Além dessas, também há a variação diamésica, “a que se verifica na comparação entre língua falada e língua escrita” e a variação diafásica que “é a variação estilística”.

A professora citou três tipos de variação, já o MD aborda sobre as variedades diafásica e diatópica. Entretanto, esses termos não foram explicados nem na aula, nem no MD, mas essas variações foram citadas sob formas de exemplos.

Além de tecer explicações sobre alguns tipos de variações, sem citar nomenclaturas, a

professora também retomou alguns termos da teoria da comunicação afirmando que a variação ocorre em função do emissor e do receptor (BARROS, 2002). Explicou que é a partir de com quem se fala que a pessoa irá utilizar uma determinada forma de falar. Pois, não se fala com o chefe da mesma forma como se fala com uma criança, ou com uma pessoa mais íntima. Nesse caso, a variação ocorre em função do receptor. Já no caso do emissor, a variação é concernente aos dialetos, isto é, “em função das pessoas que utilizam a língua”. No MD apesar de abordar também sobre os elementos da comunicação, não fez relação com a perspectiva da variação linguística ou variação estilística, assim como a professora-autora fez.

Posterior a essas explicações, ela compartilhou uma pergunta do chat, enviada por uma turma localizada em uma cidade da região Sudeste, que possibilitou a introdução de uma concepção fundamental para a abordagem da variação linguística na prática do professor. Agora segue a questão que foi selecionada pela professora para ser compartilhada com todos:

AC²² - O que dizer sobre a nova linguagem utilizada pelo usuários da internet?”

PS - Gente, **a língua é dinâmica**. Nós não podemos nos colocar como pessoas que estão aí combatendo a língua da internet como policiais. **Nós não somos policiais da língua**. Não queremos como... sobretudo, hoje que nós estamos falando sobre a variação linguística **não queremos salvar essa norma padrão** e acreditar que a norma padrão é a única norma que existe e pode ser considerada correta. Agora, **é claro, que a linguagem da internet, assim como todas as outras variedades da nossa língua** elas, ah, **estão relacionadas com determinado contexto**. (grifos nossos)

A pergunta foi enviada através do tutor presencial. Esse momento é um exemplo de interação o qual demonstra a abertura do compartilhar de dúvidas e questionamentos pelos alunos via internet de forma síncrona. Eles são restritos a dois ou três momentos e com tempo limitado entre 1 a 5 minutos, pois como as aulas são ministradas uma vez por semana para todo o Brasil simultaneamente, supõe-se que grande parte das perguntas e dúvidas enviadas não é contemplada, conforme Moran (2002), visto que são mais de 2 mil alunos – de diversos cursos – assistindo a aula somente no estado de Alagoas.

No decorrer do período de observação nas salas de aula foi lida uma questão enviada por uma das turmas de Maceió – essa não foi sobre variação linguística – e a reação dos alunos foi de muito entusiasmo por conta desse fato. Percebemos que a atenção à aula foi maior após esse acontecimento. Nas entrevistas, alguns alunos expressaram insatisfação por conta de não terem as suas perguntas e expressões contempladas com a frequência que gostariam. Mesmo compreendendo que há um grande contingente de alunos simultâneos e

²² Alunos via chat.

que o professor não tem condições de contemplar a todos, e devido a isso coloca-se à disposição para elucidar as questões via e-mail, do AVA.

Com base na pergunta selecionada, a professora-autora introduziu alguns pressupostos e assim abordou sobre uma ideia fundamental para a abordagem Sociolinguística a da adequação:

PS - O importante é o que? A adequação. Uma coisa pode ser... não é errada ou certa, ela é adequada ou inadequada. Então a linguagem da internet tem seu valor, mas dentro daquele contexto da internet. Se nós nos encontrarmos, por exemplo, no MSN eu vou falar com vocês como um internauta. Mas não o farei se estiver corrigindo ou escrevendo um trabalho científico. Se estiver corrigindo um trabalho científico eu não os tratarei como internauta. Então, essa é a grande questão. (grifos nossos)

Em relação a essa questão, entretanto, ela não teceu maiores comentários. Isso, possivelmente, ocorreu devido o modelo de aula ser planejado e seguido sistematicamente com base no material já produzido, não permitindo uma ampliação na margem de tempo para outras abordagens. Entretanto, é interessante elucidar que no MD encontramos uma proposta pedagógica na perspectiva da adequação:

Evitar, em sala de aula, manifestações que menosprezem os padrões regionais da língua é um primeiro passo para elevar a auto-estima[sic] do aluno, motivando-o a aprender outras modalidades da língua. Mas o nosso papel como educadores é ir muito além disso. É dar condições ao aluno de dominar efetivamente a língua padrão em suas modalidades oral e escrita, a fim de que possa adequar sua formas de expressão ao contexto, às condições de enunciação, como dizem os lingüistas[sic].

Fundamentando a ideia exposta pela professora autora e pelo MD, podemos tomar o conceito de Hymes apud Bortoni-Ricardo (2005) sobre competência comunicativa com base na adequação. Essa perspectiva de abordagem também foi apresentada nos PCN (1998), visto ser uma concepção fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da língua nos anos iniciais.

Sequencialmente as breves considerações sobre a adequação das variáveis linguísticas ao contexto de comunicação, a professora complementou com a abordagem do preconceito linguístico e a origem do mito da deficiência linguística:

PS - [...] Aqui há o mito da deficiência linguística, né? [...] Então, onde nasce, né? Esse mito da deficiência linguística? Nasce justamente ali em alguns estudos dos Estados Unidos, em 1960, essa desigualdade econômica e também, sobretudo, que viviam algumas minorias étnicas e também em função dessa desigualdade econômica viviam numa patologização da pobreza. Eles acreditavam o quê? Que essas pessoas tinham uma deficiência linguística por quê? Porque eram pobres e porque eram minorias étnicas. Uma outra questão é que eles partiam, esses estudos partiam do pressuposto de que existem línguas superiores e língua inferiores. (grifos nossos)

Sua explicação, apesar de não ter esclarecido, pode estar relacionada aos estudos de Bernstein apud Calvet (2002) que foi a primeira tentativa de descrever a diferença linguística partindo da diferença social. Em seu estudo Bernstein “considerou as produções linguísticas reais e a situação sociológica do falante” (Id., Ibid, p. 27). Sua pesquisa tinha como preocupação buscar entender os aspectos da dificuldade que alunos da classe operária apresentavam em sua aprendizagem escolar. Em suas considerações elabora os conceitos de “código restrito” – falar originário das interações familiares – e “código elaborado” – “inglês padrão”. Explica que a classe operária dominava “o código restrito”, enquanto que a classe mais favorecida economicamente dominava os dois códigos o “restrito” e o “elaborado”. Com base nessas premissas, defende a tese de que “a estrutura social determina o comportamento linguístico”, e que devido as crianças originárias da classe operária dominarem o “código restrito” e não dominarem o “código elaborado” tinham muita dificuldade de aprendizagem. O autor explicita que Bernstein “tratava o problema em termos de *déficits* linguísticos explicáveis por *déficits* sociais, em particular familiares” e que concluiu que “a dificuldade [na aprendizagem] é o resultado do conflito entre os dois conjuntos, seu ‘vernáculo’ [código restrito] e o inglês padrão [código elaborado]”.

Mesmo não tendo citado Beistein, a professora-autora relatou posteriormente que Labov também investigou o falar dos jovens negros de Harlem com o objetivo de “estudar as causas do fracasso escolar, em particular da dificuldade no aprendizado da leitura”, e chegou a conclusão de que as razões do fracasso é o conflito cultural. Entretanto, diferentemente de Bernstein, Labov não interpretou o conflito cultural sob a concepção da teoria do *déficit*. A teoria do *déficit* associa a condição socialmente desprestigiada a uma suposta inferioridade linguística, e consequentemente intelectual. Para Labov não cabiam os conceitos de inferioridade nem superioridade, mas sim de variáveis, de diversidade.

Apesar de não citar Bernstein, ela fez referência a Labov – apenas não explicitou que ele é o precursor da Sociolinguística variacionista – e adentrou a essa questão com muita propriedade:

PS - [...] nós vimos na semana passada, da concepção de linguagem como expressão do pensamento, né? **A concepção de linguagem como expressão do pensamento vai acreditar justamente nesse mito, nesse mito da deficiência linguística. Willian Labov é contrário essa ideia, ele vai dizer que “diferença não é deficiência”.** Não é porque eu sou diferente do outro que a, a minha língua ela é melhor, ela é pior do que a do outro. Então não há essa... essa, essa ideia, mas, vocês podem, podem, é uma, uma questão muito... ah... que a gente vê frequentemente que **esse mito desse, dessa deficiência linguística perpassa a nossa concepção de ensino e a nossa concepção enquanto professores, por quê? Nós que trabalhamos na escola pública, que teve dif, difi...que vem de uma classe social pouco privilegiada, acreditamos muitas vezes que esse aluno tem**

uma deficiência linguística [...] (grifos nossos)

Essas explicações são pertinentes, válidas e necessárias à formação dos futuros professores. Mas, assim como ocorreu no momento anterior, isto é, na aula do dia 27/09/07, a turma se encontrava dispersa. As dificuldades deles permaneciam as mesmas com relação à falta de compreensão dos enunciados da professora, tanto relacionada a dicção quanto a dificuldade referente ao conteúdo. O coordenador geral do pólo tinha esclarecido que um tutor presencial não pode interferir no andamento da aula que ocorre via-satélite. Mesmo porque - conforme o próprio tutor presencial - ele reiterou aos alunos que aqueles eram conteúdos que dariam base tanto para os trabalhos e prova, como para sua atuação profissional. A aula então continuou conforme previsto pela instituição e pelo sistema.

Dando prosseguimento à sua abordagem e fazendo a relação com o aspecto do *déficit* linguístico, a professora começou a aprofundar a questão dos mitos em torno da língua. Ela se fundamentou na obra de Bagno (2002)²³ sobre a mitologia do preconceito linguístico²⁴ para explicar a existência de oito mitos. Segue agora um trecho inicial de sua explanação a esse respeito:

PP - [...] O Marcos Bagno vai falar de oito mitos. **O primeiro mito é de que a língua portuguesa falada no Brasil, ela apresenta uma unidade surpreendente.** [...] não existe uma unidade surpreendente. Existem diferenças de registro, de região geográfica.
 [...] **O segundo mito é o mito de que o brasileiro não sabe o português. Quem sabe português é o português, é aquele que nasce em Portugal.** [...] Brasileiro sabe português. Tanto é que eu estou falando aqui o português, vocês estão me ouvindo em português. Todos os dias que as nossas crianças saem de casa, elas falam o português e elas se compreendem. Como é que o brasileiro não sabe o português? (grifos nossos)

Labov (2008) já afirmava que a unidade e homogeneidade na língua se constituíam em mitos, pois ela é inerentemente heterogênea. Premissa que, segundo ele, aplica-se a todas as línguas no mundo. Essa concepção precede então a ideia abordada por Bagno, na qual a professora se baseou.

Segundo Perini (2002, p. 23) há um “complexo de inferioridade linguística” transmitido pelos “automeados conhecedores e protetores da língua”, contingente representado por gramáticos e algumas personalidades na mídia. Isso se reflete na escola e em toda a sociedade pulverizada com o senso comum que se baseia na crença que reflete o

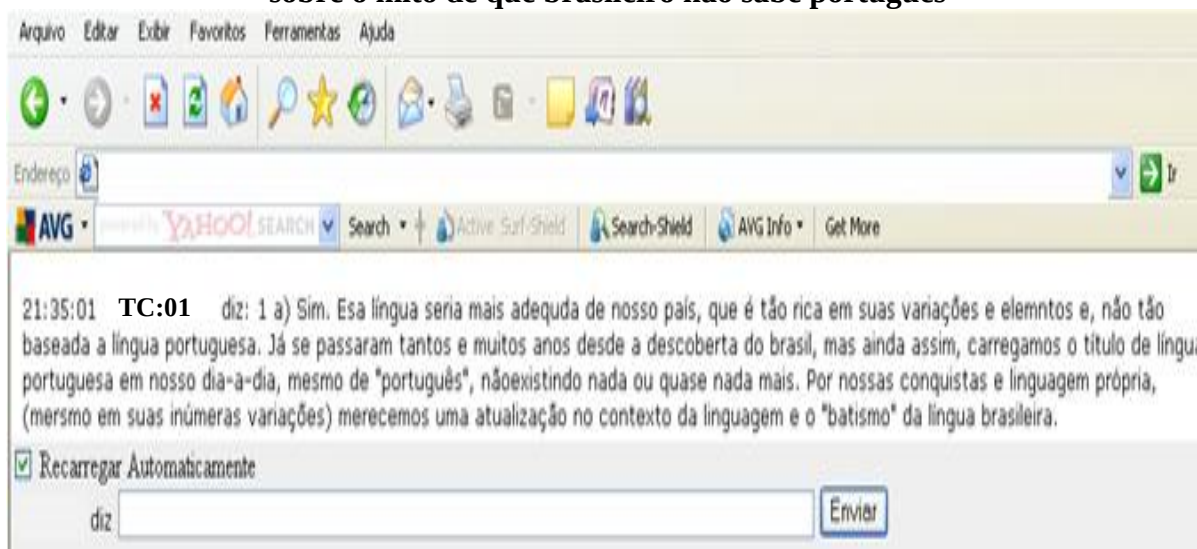
²³A abordagem na íntegra deste momento encontra-se em anexo. Nossa intenção é tornar claro o aprofundamento dado pela professora, visto que posteriormente realizamos a aplicação do questionário com base nos oito mitos para sabermos se tinha havido compreensão da temática.

²⁴A obra de Bagno foi indicada na aula anterior, dia 04/09/07, como leitura complementar para a realização do trabalho da disciplina.

sentimento de “incompetência” e inferioridade linguística, pois é comum ouvirmos a declaração, inclusive de professores, de que “não sabemos falar português; só uns muito poucos sabem!” (ANTUNES, 2007, p. 28). Scherre (2007, p. 89) também afirma que quando um “falante nativo de uma língua explicita o sentimento de que não sabe falar a sua própria língua, ele de fato está confundido a sua língua com a gramática normativa de parte de sua língua”.

É preciso que o professor e o aluno tenham clareza de que “não apenas o [português do] Brasil se afasta de Portugal, mas [o português de] Portugal também se afasta do Brasil. É o que fatalmente acontece quando duas comunidades linguísticas se separam política, cultural e geograficamente” (PERINI, 2002, p. 23). Há um trecho (fig. 4) que observamos em um chat quando nos inserimos em sala em outro momento presencial da mesma disciplina, no ano de 2009, que tivemos a oportunidade de visualizar uma participação de um tutor que enviou para o chat algumas considerações pertinentes a essa discussão. Na última linha ele fez a seguinte reivindicação: “merecemos uma atualização no contexto da linguagem e o ‘batismo’ da língua brasileira”. Agora vejamos o trecho no contexto da mensagem enviada:

**Figura 4 - Participação do tutor no chat
sobre o mito de que brasileiro não sabe português**



Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A participação demonstrada refere-se a um dos tutores presenciais que interage online com outros que estão no chat, mediado por um tutor a distância, justamente no momento que a professora, via-satélite, fez a abordagem dos tópicos da mitologia. Em relação aos alunos nesse momento de aula, o que pudemos constatar foi uma situação diferente da dos tutores. Ao retornarmos ao quadro 1, sobre os paradigmas da educação presencial e online,

percebemos que o papel do aluno nesse momento se aproxima mais do tópico da educação presencial quando afirma que “o aluno recebe informações passivamente, para gerar atitudes inovadoras, críticas e investigadoras” (MERCADO, 2009, p. 20), visto que eles não participam ativamente da discussão no chat. Para eles, esse espaço é muito mais de exposição do que de interação, pois o diálogo e o debate com o professor ou tutor são limitados. De qualquer forma, Moore e Kearsley (2007, p. 154) afirmam que é necessário realmente manter o equilíbrio entre esses componentes, exposição e interação, para que não resulte em “fracasso na EAD”.

Fazer simplesmente uma apresentação em vídeo ou colocar material em website não significa um ensino melhor do que seria enviar aos alunos um livro pelo correio. Tanto quanto apresentações de informação, pelo menos a mesma atenção deve ser direcionada para conhecer a necessidade e a motivação de cada aluno para o aprendizado, proporcionando a cada um a oportunidade de se submeter a testes, praticar o novo conhecimento e receber a avaliação dos resultados de tal prática. Se existe algum segredo para o ensino de qualidade, ele está resumido na palavra atividade.

No entanto, é igualmente perigoso ter um excesso de interação à custa da apresentação [...] É um desafio manter o equilíbrio adequado entre essas duas dimensões [...] É importante manter o equilíbrio entre apresentação e interação, que é essencialmente o equilíbrio correto dos recursos investidos na elaboração e instrução. (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 154)

Momentos de interação são importantes, mas o mais importante é como são conduzidos esses momentos. Visto que há necessidade de exposição também. Contudo precisamos considerar a necessidade e a motivação dos alunos e propor atividades para aplicação desse conhecimento, sejam nas instâncias da reflexão ou da prática. Por isso, como o perfil dos alunos é de adulto com experiências de vida e profissionais, seria imprescindível abrir espaço para uma correlação dos saberes da experiência e os saberes acadêmicos (FREIRE, 2002). Esse aspecto se trabalhado pode proporcionar um melhor entendimento e aprofundamento da temática da variação linguística e os fatores correlacionados, visto que os alunos, nesse contexto, estavam apresentando certa dispersão e desinteresse pela aula, devido às dificuldades.

A importância do tempo em sala de aula para compartilhar as experiências de vida, sobretudo em relação à temática da variação linguística, a qual envolve questões de identidade, preconceito e autoestima, foi ressaltada pelos alunos. Dentre as 20 entrevistas realizadas, destacamos o trecho de uma entrevista que é muito significativo, feita com AP:01, de 40 anos, que cursava o quinto semestre:

EP²⁵ – **Como é que você tem visto o papel do tutor a distância?**

[semanticamente ela entendeu que o tutor a distância que estávamos falando era o tutor presencial]

AP:01²⁶ – O Tutor a distância [presencial] tem conhecimento, o problema é o tempo, a pessoa trabalha os dois horários, o tempo é curto para acoplar toda atividade que eles mandam, eu acho que o debate faz você ampliar as ideias da sala de aula, deveria ter outro dia, eu fico um pouco perdida, pois a educação mudou muito.

EP – **A importância que você dá é a questão dos debates, né? Do aprimoramento?**

AP:01 – É, é isso. Por que abrange a área do conhecimento da região né? Aí cada região teria a sua contribuição, uma participação maior, porque a maioria não trabalha [na docência]²⁷, aí teria experiência entendeu?

EP – **Eu gostaria de entender a importância do tutor presencial, se é relevante, se não é?**

Eu acho que é muito relevante, agora o problema é o tempo, ele é crucial aí. [ela dá sinais fisionômicos de que ela já tinha falado a respeito do tutor presencial, por isso ela reitera a partir de um elemento dêitico “o tempo” a ideia do que tinha compartilhado a respeito]

[...]

EP – **Você falou das regiões [acima] o que seriam?**

AP:01 – Os costumes, o modo de falar, os gestos, até a vestimenta que as pessoas usam, tudo isso caracterizam a variação linguística.

EP – **Por que ela abordou isso? O que você acha?**

EP:01 – Porque no Brasil existe um pouco de preconceito, principalmente do Nordeste, tenho parentes que foram discriminados fora. Uma sobrinha mesmo que sofreu preconceito na escola por falar diferente e ficou uma criança cabisbaixa e hoje não quer falar porque diz que as pessoas riem dela.

EP – **E a professora? A mãe procurou saber com a professora [o que aconteceu]?**

AP:01 – O que a minha irmã falou foi o seguinte: que a estrutura da escola é boa, mas os professores não são orientados a trabalhar isso em sala, no caso sobre as variações lingüísticas, e agora a minha sobrinha não quer mais ler, praticamente lá ela deixou de ler.

EP – **Qual a idade dela?**

AP:01 – Fez sete agora.

EP – **Ela saiu daqui com quantos anos?**

AP:01 – Com seis... Eu tive que explicar, por ter um pouco de conhecimento, para a família, [sobre a professora] não discriminar ela. O problema da linguística é isso, o professor não ser capacitado e o governo que não investe nesse professor, deixando ele atualizado.

EP – **Qual a importância desse assunto na prática do professor? Como o professor deve fazer em uma situação como esta da sua sobrinha? Como ele deve conduzir?**

AP:01 – Primeiro deve ter conhecimento nessa questão de regionalidade, depois trabalhar em sala de aula as regiões, explicando as crianças as diferenças, falar dos índios, por que aí a criança se acostuma. É como crianças normais estudar com crianças especiais, com o passar do tempo elas nem percebem que no caso é cego, surdo, mudo, depois desta convivência não existirá preconceito, mas se existe na sala, é porque a professora não é preparada e com isso ocorrerá problemas futuros.

EP – **Visualizando estes problemas [em termos de] futuro o que seriam eles?**

²⁵ Entrevistador pesquisador

²⁶ Aluno participante.

²⁷ Esse fato, refere-se à turma a qual ela fazia parte, ou seja, não deve ser generalizado. Pois, conforme dados das entrevistas e questionários, a maioria dos participantes já trabalha na área.

AP:01 – A criança pode ficar introvertida, pode ficar tímida, não expor suas ideias, ele pode querer de alguma forma revidar esse preconceito e partir para violência. Um exemplo disso são aqueles alunos nos Estados Unidos, são alunos que foram colocados em um grupo diferente, são xingados, molestados e quando eles estouram é deste jeito.

EP – **Dentro deste assunto de variação linguística você poderia citar outros aspectos?**

AP:01 – A escrita.

EP – **Certo, quais mais?**

AP:01 – Escrita, sotaque, não lembro mais... Vixe! Oxênte! E também tem algumas expressões que não são bem aceitas como: “nós vai”.

EP – **Como ele [o professor] vai trabalhar com alunos que não conhecem a norma culta?**

AP:01 – Eu acho que tudo em sala de aula pode ser feito, meu avó, por exemplo, chamava bassoura, depois de muito tempo eu descobri que bassoura era do espanhol, tudo é uma experiência em sala de aula. No caso do seu avô, ele chegou a passar pela sala de aula? Ele foi alfabetizado? Não. Mas ele sabia das coisas e não dizia, não tinha um filme de legenda que ele não entendesse. [...]

Essa perspectiva de formação é coerente com o paradigma de uma EAD que proporciona o compartilhar do conteúdo de experiências a fim de refletir sobre a necessidade de uma pedagogia culturalmente sensível na prática escolar. A sobrinha da aluna, hoje com 7 anos de idade, por conta de situações de preconceito em sala de aula, ficou retraída em sua espontaneidade e adquiriu resistência aos estudos (leituras). O contexto escolar representa uma situação de desconforto e até de humilhação. Por isso, se os conhecimentos científico-acadêmicos sobre pressupostos da Sociolinguística variacionista na formação do pedagogo não forem abordados, ou forem abordados superficialmente, possivelmente isso se refletirá em ações didático-metodológicas inadequadas que podem provocar o fracasso escolar.

A abordagem da adequação, da competência e o desvelamento dos mitos em relação à língua os quais geram preconceito linguístico, precisa fazer parte do conteúdo relacionado ao ensino da língua. Em relação a discussão dos mitos e preconceitos, o MD trouxe uma breve abordagem. Essa abordagem foi aprofundada pela professora-autora em sala. Segue então a continuação:

PS - [...] **O próximo item vai dizer o quê? Que o português é muito difícil.** [...] Por que é que a gente acha que o português é difícil, gente? Sabe por quê? Porque há uma distinção muito grande da nossa língua, entre o português que nós falamos, né? Aqui no Brasil e aquilo que está escrito na gramática. Mas isso não é culpa nossa aqui que falamos o português aqui no Brasil. **É culpa do quê? Da gramática normativa** [...] Continua acentuando essa... esse português de Portugal. (grifos nossos)

Esse trecho nos remete à compreensão de que quando nos tornamos falantes fluentes na língua materna, por volta dos 3 ou 4 anos, já internalizamos uma gramática, afirmação que também encontramos no MD. Sabemos nos comunicar muito bem por meio da língua

vernáculo. Bagno (2007, p. 35) afirma que “nenhuma criança brasileira dessa idade vai dizer, por exemplo: ‘*Uma meninos chegou amanhã*’”. Antunes (2005, p. 28) afirma que “não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua que seja. Todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer”. Em relação a essa questão a autora afirma que:

É curioso perceber que, entre a população analfabeta ou pouco letrada, não se ouve a queixa de que a “língua é difícil” ou a “gramática é complicada”. Só na escola é que vão nos convencer de que a “a língua é difícil” e, pior ainda, de que “não sabemos empregá-la bem!” (Id., *Ibid*)

A essência da explicação da professora-autora foi coerente com esses princípios, mas ela cometeu um equívoco: a personificação da gramática. Afirmar que a culpa do mito de que português é difícil é da gramática, exime os que a produzem. É atribuir ao objeto inanimado a raiz de sua intenção. Nesse sentido é o mesmo que dizer que a “educação vai mal porque é culpa do governo”. Se o governo é um sujeito “indefinido”, isso encobre quem está governando. E também exime quem lhes atribuiu o voto. É importante que o professor tenha esse entendimento para abordar adequadamente os fenômenos de variação linguística em sala de aula.

PS - [...] **Então, continuando... o nosso quarto mito.** Ele vai dizer justamente o quê? **As pessoas sem instrução falam errado.** Isso aqui está na base daquela ideia de que existe uma única variedade, que é a variedade padrão. Então, se ele não tem instrução ele fala errado. Porque ele não conhece a variedade culta, né? Mas nós já vimos que isso é um mito. (grifos nossos)

Essa ideia é muito próxima da concepção do “*déficit* linguístico” proveniente do “*déficit* social”. Assim como Bernstein comparou a língua vernáculo, código restrito, com o “inglês padrão”, código elaborado, compara-se o vernáculo do português brasileiro com a “língua ensinada nas escolas”, isto é, a norma culta, a variedade de prestígio ou então norma-padrão, sendo esta idealizada, abstrata (FARACO, 2008; MATTOS e SILVA, 2004). Pessoas que falam *Cráudia*, *chicrete* e *pranta*, são vistas como quem possuem, além do “*déficit* linguístico”, algum “defeito” ou “atraso mental”. Contudo, essas ocorrências representam um “fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria língua portuguesa padrão”, chamado de “rotacismo” (DUBOIS, 2006, p. 523; BAGNO, 2002, p.43). Por exemplo: “branco” veio do étimo em latim “*blandu*”, da mesma forma que “cravo” de “*clavu*”, “duplu > dobro”, “fluxu > frouxo”, “obligare > obrigar”, “plaga > praga”, “gluten > grude”, “flaccu > fraco” etc. Em períodos idos do português, ainda em terras europeias falavam-se os termos com a letra “l”. Além disso, também ocorreram mudanças do “r” pelo “l”. Conforme Bagno

(2002, p. 40, 41), até “Luís de Camões [...] escreveu *ingrês, pubricar, pranta, frauta, frecha* na obra [...] *Os Lusíadas*”, e não tinha nenhum “defeito” ou “atraso mental”, mas era uma evidência que as línguas variam e mudam.

No decorrer do tempo algumas variantes avançam se estabelecendo e o que era inovação linguística vai se constituindo em norma – no sentido empregado por Coseriu, de regular, normal, frequente (FARACO, 2008). Outras variantes estigmatizadas são forçadas a recuar. Nesses casos, segundo Bagno (op. cit., p. 43) o que ocorre não é simplesmente a avaliação sobre a variante, “mas [sobre] quem fala”, isto é, de que região a pessoa é, qual sua condição socioeconômica etc. Como, por exemplo, o caso de preconceito que ocorreu com a sobrinha de AP:01 quando foi morar em outro estado. O que se conclui, então, é que a situação de desprestígio ou prestígio de um tipo de variante está relacionada, em grande parte, a origem do falante, como AP:01 afirmou: “Porque no Brasil existe um pouco de preconceito, principalmente do Nordeste, tenho parentes que foram discriminados fora[...]”.

Continuando a explicação a professora abordou outro mito:

PS – [...] E nosso quinto mito diz que o lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão. [...] Essa ideia ela é baseada justamente num fato do, de no Maranhão se manter... ter se mantido o uso do pronome tu, né? [...] tu foste, tu compraste, e essa, esse é modo que fala em Portugal, então acredita-se, criou-se esse mito, que é o melhor, o melhor é aquele que se aproxima do português de Portugal. (grifos nossos)

Ela, com base em Bagno (Idem, p. 46), afirmou que esse mito é proveniente do fato de o Maranhão ser um lugar onde se usa o pronome *tu*, assim como também Belém do Pará e Florianópolis. Apesar de que “na maioria dos estados brasileiros as pessoas já substituíram o *tu* pelo *você*”. O autor afirma sobre outra situação que também ocorre o uso do “*tu*” é quando “o verbo assume a forma da terceira pessoa: *tu vai, tu fica, tu quer, tu deixa disso* etc, que caracteriza [...] a fala informal de algumas regiões”, além de certas camadas sociais do Rio de Janeiro. No próprio Maranhão são ditas as formas “*tu és, tu vais, tu foste, tu quiseste*, [entretanto] também dizem: *Esse é um bom livro para ti ler*, em vez da forma ‘correta’, *Esse é um bom livro para tu leres*”. Ele alerta para o fato de que os que se baseiam nesse mito “não se dão conta dessas contradições”. Reitera que assim como não se pode conceber o português de Portugal como portador de uma variedade intrinsecamente “melhor”, da mesma forma o falar maranhense não é o melhor do resto do país. Esses fenômenos são diferenças, variantes diatópicas, dialetos regionais.

Qualquer brasileiro seja ele maranhense, maceioense, paulistano, pode ter uma fala

culta, pois este aspecto não está associado à regionalidade, mas muito mais ao nível de escolaridade, variável extralinguística muito significativa. É importante lembrar que todos os falantes produzem enunciados da norma culta e da norma popular, o que diferencia é o “grau de frequência das variantes” (BAGNO, 2002, p. 51). Expressões “como ‘os menino tudo’ ou ‘houveram fatos’ podem aparecer na fala dos brasileiros cultos” e não-cultos. Essas expressões linguísticas não são, na concepção científica, piores que outras, visto que “todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam”. O que podemos entender é que ouvir “récorde” em vez de “recorde”, “ir para o banco” em vez de “ir ao banco”, “é mermo” em vez de “é mesmo”, para a maioria dos brasileiros não soará estranho, mesmo porque nos telejornais já há essa alternância.

Em continuação, a professora-autora abordou um mito que se relaciona com a realidade da escola, visto que existe a tendência de acreditar que o certo é falar como se escreve. Nesse sentido, as especificidades da modalidade oral ficam subjugadas à modalidade escrita e isso é um equívoco.

PS - [...] o certo é falar assim porque se escreve assim. Mas, claro que não é! Nós já vimos que fala e escrita não são iguais de jeito algum. É...nós temos, escrevemos, por exemplo, táxi, em que tem um x, né? Em que ah, eh, não, não há uma correspondência biunívoca entre os nossos fonemas e os nossos grafemas. [...] Existe um modo de falar típico de uma determinada região. (grifos nossos)

Essa concepção advém da tradição normativa em geral, e a brasileira em particular, que sempre se respaldou nos registros escritos e, em especial, nos literários (ANTUNES, 2005; BAGNO, 2007; FARACO, 2008; PERINI, 2004; MATTOS e SILVA, 2004). A língua falada nesse contexto é compreendida como “caótica”. Esse mito se perpetua a partir da ideia de querer obrigar o aluno a pronunciar do jeito que se escreve.

Entretanto, no português brasileiro é possível observar a variação nos diversos níveis, e um deles é o da pronúncia, como: *tia/tchia*, *porta/porrrta*, *televisão/tElEvisão*, *festa/feishta*, *REcifi/Recifi/Ricifi*²⁸ (CAVALCANTE, 2000). Bagno (2002) levanta um questionamento a esse respeito: Qual pronúncia estaria certa? Como exemplo, ele cita a palavra “colégio” que lida em voz alta por um pernambucano provavelmente seria “colégio”, um carioca diria “culégio”, enquanto que um paulistano leria “côlégio”. Por isso ele afirma que “nenhuma língua é falada do mesmo jeito por todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico”.

Essa concepção também encontramos no texto de Perini (2004, p. 63) que, ao citar

²⁸ Essa notação é uma tentativa da autora de uma representação escrita mais próxima da pronúncia.

vários exemplos, propõe como conclusão a compreensão de que “a escrita não é uma simples representação da fala [mas uma tentativa], porque cada uma delas utiliza uma variedade de língua nitidamente diferente, em sua estrutura gramatical, da outra”²⁹. E, portanto,

[...] as diferenças [...] não são arbitrárias: decorrem da própria situação em que se processa a comunicação. Nós não conseguiríamos falar como escrevemos, porque isso sobrecarregaria nossa memória a ponto de inviabilizar a construção do texto; e, por motivos analógicos, nosso ouvinte não conseguiria nos entender. Já notaram como é difícil (e chato!) ouvir uma conferência lida? O estilo escrito é simplesmente inadequado para ser falado ou ouvido.³⁰ (PERINI, 2004, p. 68)

Na sequência da explanação a professora-autora abordou o sétimo e penúltimo mito:

PS – [...] **é preciso saber gramática para falar e escrever bem**. Esse aqui também é uma, é um grande mito, né? [...] Trabalhando agora com os PCN de Língua Portuguesa, com as concepções de Vigotsky, que vai, que vão afirmar que o sujeito se constitui na e pela linguagem, nós vamos compreender que essa construção textual ela se dá também a partir dessa compreensão do texto, do discurso, e não só a partir do ensino da gramática. (grifos nossos)

Não existe gramática sem língua, nem língua sem gramática (ANTUNES, 2007). Inclusive, esse é um aspecto que a professora irá aprofundar na aula seguinte. As variações na língua são coerentes gramaticalmente. Contudo, pelo senso comum somente uma gramática é tida como válida, a tradicional prescritiva. “O grande conflito é que se ensina gramática normativa afirmando que está ensinando língua materna. E os alunos, ou os aprendizes, como são sábios, muitas vezes não gostam de aulas de português; e com completa razão.” (SCHERRE, 2005, p. 95). Como foi o caso de AP:01 quando perguntamos se ela lembrava da disciplina Comunicação e as Interações Humanas, ela respondeu: “[de] Português?” Então complementamos a pergunta: Você lembra o conteúdo que ela [a professora-autora] abordou? Ela responde: “Não, até porque eu não gosto muito de português”. Conforme Antunes (2007, p. 89) o que é necessário compreender é que mesmo sem ensino formal “aos 3 anos de idade uma criança já exibe um desempenho linguístico notável, evidência de que domina uma *gramática intuitiva* complexa, que estudioso algum, até hoje, conseguiu descrever nem explicar em sua plenitude”. Por isso que o aluno, futuro professor, necessita aprender a olhar a língua em sua variedade entendendo que não tem somente uma gramática válida, esse é um aspecto científico muito importante que a Sociolinguística, bem como a Psicolinguística, nos

²⁹ Esse foi um mito abordado por Labov (2008) pois se dizia que a fala apresentava agramaticalidade e por isso representava grande dificuldade para análise.

³⁰ Salvo, é claro, a recitação de um poema ou poesia.

faz compreender. Esse aspecto, inclusive, foi abordado no MD quando afirmou a existência da “gramática coloquial”.

Em seguida, a professora fez a abordagem do último mito:

PS – [...] E agora o **nosso último mito**, vamos lá... acompanhem aqui o quadro que é: **O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social**. A gente diz: Ah! Quem sabe a norma culta, é... chega, é, ascende socialmente. [...] Não, não é verdade.

Então gente, agora baseado nisso nós vamos discutir é... vocês vão pensar nesses mitos, em todas essas questões que nós levantamos até agora e vocês têm um minuto para organizar as perguntas de vocês. Então, até já! (grifos nossos)

Observamos a densidade da explicação da professora-autora, a qual baseou-se mais especificamente na obra de Bagno (2002), que foi uma das indicações de leitura complementar para a disciplina, do que no MD. A professora, também fez referência aos PCN e à teoria de Vigotsky, que o MD citou.

Ao concluir as explicações sobre a mitologia do preconceito linguístico, ela abriu um espaço para envio de perguntas e comentários. Contudo, na sala em que estávamos inseridos não houve perguntas. Nenhum aluno da turma quis enviar questionamento, nem comentário à professora-autora via chat pelo tutor presencial a respeito deste assunto. O que percebemos foi que a turma aparentemente não se mostrou muito motivada com a aula. Parecia que, com base no ocorrido na aula da semana anterior, no dia 27/09/07 – os alunos demonstraram ter adquirido certa resistência à professora, e até mesmo antipatia, refletindo-se no comportamento da maioria deles, pois ficavam conversando sem prestar muita atenção ao que estava sendo explicado. Isso interferiu na apreensão do conteúdo nesse momento de transposição didática. Continuaram reclamando da dicção, bem como da forma de explicação da professora dizendo que dificultava a compreensão. Percebemos que outros fatores também interferiram nesse processo, como ansiedade devido aos trabalhos e prova; e, até uma possível resistência à mudança de postura em relação às variedades entendidas como “erradas”, visto que na hora da atividade constatamos que alguns alunos continuaram afirmando que as variedades da norma popular eram erradas e não simplesmente diferentes. Quanto ao aspecto do comportamento em sala, Moore e Kearsley (2007) abordam sobre a relação professor-aluno “filtrada pelas comunicações transmitida tecnologicamente”:

Os alunos muitas vezes são mais defensivos quando assistem ao curso de um instrutor que não é visto do que seriam em uma sala convencional, mas dificilmente expressam essa inquietação. Alguns alunos buscam abertamente um relacionamento dependente do instrutor, ao passo que outros são visivelmente independentes, e a maioria se posiciona entre os extremos. O instrutor [tutor presencial ou professor-autor] tem que ser capaz de identificar tais emoções e lidar com elas, e precisa

identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional [...] (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 148)

Compreendemos que era previsível que os alunos expressassem sua insatisfação, visto que, conforme os autores, os alunos que participam de aulas em que o professor não se encontra fisicamente, somente a figura do tutor, “muitas vezes são mais defensivos”. E, com isso, o que pudemos interpretar do comportamento da maioria da turma foi a sensação de certa independência em relação à professora-autora, por esta não se encontrar fisicamente.

Sobre a situação de dificuldade apresentada por eles em relação à compreensão do conteúdo, o tutor presencial informou via chat ao tutor a distância e a professora, especificando que as dificuldades eram referentes ao entendimento do assunto e dos enunciados.

Ao perceber que a sala estava tumultuada e inclusive “xingando” a professora-autora, ele procurou dialogar com os alunos no sentido de conscientizá-los sobre os aspectos éticos de tal postura. Visto que a professora-autora não estava presente fisicamente e assim não dispunha da oportunidade de dialogar diretamente e nem se justificar a respeito dos problemas que eles estavam apresentando. Foi dito que por serem futuros professores e coordenadores a conduta não era adequada. Dessa forma, foi solicitado que se colocassem no lugar da professora, para assim tentar ver a situação de outro ângulo. Essa condução dada pelo tutor pode ser respaldada pela visão da pedagogia da autonomia proposta por Freire (2002, p. 18) que coloca como um dos fundamentos a “ética humana” afirmando que

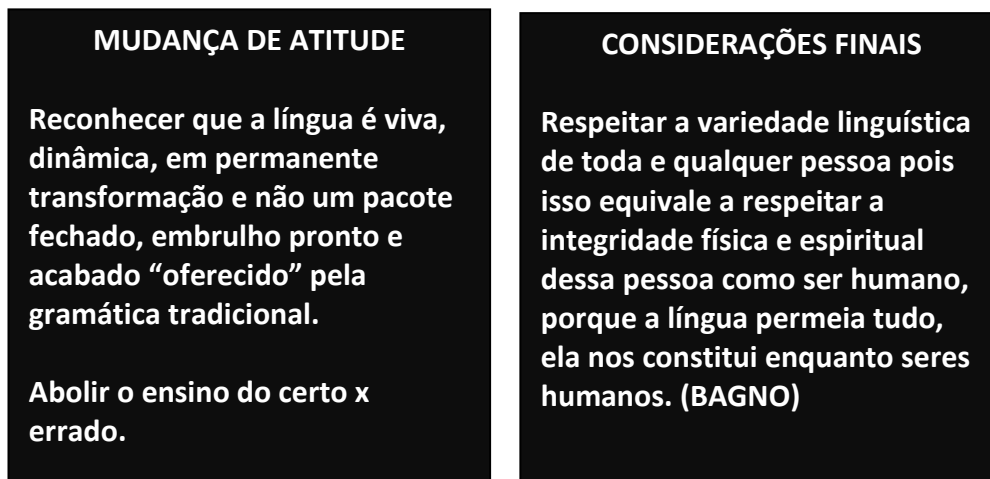
o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humildemente mas perseverantemente nos dedicar.

O respeito e a postura ética são princípios que fundamentam o ensino, principalmente do professor que lidará com a diversidade na escola, dentre elas a linguística. É importante elucidarmos que com as outras duas turmas que observamos posteriormente, uma no segundo semestre de 2008 e outra no primeiro semestre de 2009, essas situações não ocorreram. Inclusive, a professora também não era a mesma. Em relação a esta houve críticas sobre o aspecto do ritmo na fala dos enunciados e também em relação a postura diante da câmera. Segundo os alunos ela necessitaria “dar a aula sem ler o papel”. O que ocorria era que deixava de olhar para a câmera e recorria ao papel para ler o que estava escrito e isso fazia com que os alunos tivessem uma postura de um aparente descrédito em relação à competência da

professora-autora e também se desmotivassem um pouco por achar a aula muito mecânica e programada.

A seguir, estão os dois últimos SL³¹ apresentados no dia 04/10/07:

Figuras 5: Slides da aula do dia 04/10/07



Fonte: Dados da pesquisa (2007)

Na conclusão, a professora-autora procurou conduzir os alunos a compreenderem sobre as implicações dos aspectos citados nos SL levando-os a refletirem sobre a necessidade de mudança de atitude quanto à questão do preconceito, que inclusive é social. Enquanto professores seria necessário não se orientarem pela cultura maniqueísta do “certo e/ou errado”, da hierarquia entre as variedades linguística, a qual, segundo ela, ainda impera em muitas escolas em relação ao uso de variedades diferentes da norma culta.

Após esse momento verificarmos o plano de aula (PA) disponibilizado pela professora-autora o qual fora planejado para a hora de atividade mediada pelo tutor presencial e que é um recurso de complementação didática do material o qual grande parte dos alunos tinha uma cópia. Analisamos a atividade focando as questões de variação linguística:

[...]

1-Leia o texto de Adriano da Gama Kury e responda as questões abaixo:

[...]

- a) Em 1998, foi publicado um livro do jornalista Fred Navarro, intitulado “Assim falava Lampião – 2500 palavras e expressões nordestinas”. Segundo o texto acima, a que tipo de variação linguística se dedicava o livro citado?
- b) Qual deve ser a posição do professor diante de uma variação linguística trazida por seus alunos, que não se coadune com a variação culta?
- c) Você acha correto que, em alguns programas humorísticos, se deprecie o

³¹ Para esclarecimento, outros slides foram apresentados, mas para o propósito de análise não os inserimos pois resultariam em redundância.

falar do interior, mostrando-o como inculto e motivo de brincadeiras: Justifique a sua resposta, com base no texto.

d) Justifique as afirmativas do autor, contidas no sexto parágrafo do texto.

“[...] Já as línguas que possuem as modalidades falada e escrita, tanto mais se diferenciam quanto maior a população que as fala e quanto mais antiga a sua cultura [...]

Percebemos a relevância dessas questões levantadas para uma reflexão crítica por parte aluno e do tutor; e podemos comentá-las da seguinte forma: a primeira, letra “a”, por fazer referência e trazer à discussão um personagem ícone das crônicas nordestinas, Lampião; a segunda, letra “b”, por instigar ao aluno à reflexão de sua postura em sala de aula diante das variedades não cultas; a terceira, letra “c”, por levantar uma crítica aos programas que depreciam os falares não eleitos como os modelos para a sociedade; e, por fim, a quarta e última, letra “d”, quando pede para que seja justificada uma afirmativa da ocorrência da variação diacrônica, além de explicitar que quanto maior a população – por exemplo, a do Brasil – maior será a diferença dialetal principalmente se comparada à modalidade escrita.

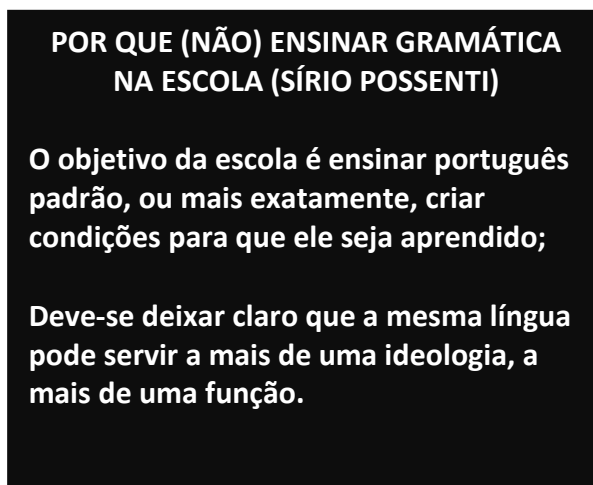
A atividade foi desenvolvida e posteriormente houve o encerramento desse segundo momento da aula. Constatamos que a atividade mediada pelo tutor presencial e as abordagens realizadas pela professora-autora estavam pertinentes com o conteúdo do MD da disciplina. Apesar que este deixou mais explícita a relevância da Sociolinguística para a formação do professor:

Os estudos da sociolinguística trouxeram enormes contribuições que permitiram repensar o lugar das variantes linguísticas no ensino da língua e, assim, combater os preconceitos contra as diversas modalidades de expressão oral dos alunos. Portanto, abriu-se um espaço para a valorização das diferenças; reformulou-se a noção de erro, o que é muito importante. O errado não é falar “nós vai”, mas usar esse tipo de concordância em uma situação de formalidade, quando se exige o uso da variante padrão.

A terceira e última aula ministrada da disciplina que observamos em 2007, foi no dia 11/10. Nela somente uma parte foi destinada a abordagem sobre as questões relacionadas às variações na língua. A professora explanou sobre as características da textualidade: coesão e coerência, aspectos semânticos e contextuais. Explicou o processo de aquisição da linguagem oral, introduziu algumas considerações sobre gramática e a relação com a concepção de erro linguístico e a não compreensão da diversidade. Esse aspecto tinha sido introduzido na aula anterior quando ela abordou sobre o mito da necessidade de saber a gramática normativa para falar e escrever bem. Detivemo-nos neste último tópico tendo em vista que era o mais pertinente para a pesquisa.

A professora-autora exibiu alguns SL com base no texto de Sírrio Possenti “Por que (não) ensinar gramática na escola”:

Figura 6 - Slide da aula no dia 11/10/07



Fonte: Dados da pesquisa (2007)

PS - Nós vamos discutir que gramática nós devemos ensinar. Como é que a gente vai ensinar gramática pros alunos agora? Como primeira coisa a gente precisa compreender o conceito de gramática. Então, vamos ao quadro! [...] **o conceito de gramática ele pode estar relacionado a preconceitos, né? ?** Esse primeiro conceito aqui quando eu digo que a gramática ela está relacionada com regras que devem ser seguidas, eu tô pensando aqui numa gramática que é normativa, né? **A gramática normativa** que tem como objetivo ensinar a norma padrão se preocupa com essas regras que devem ser seguidas. Há um outro tipo de gramática que vai dizer o seguinte: que a partir dessas regras que são utilizadas realmente pelo falante da língua e eu vou descrever, né? Então existem umas, as regras que já são seguidas e eu faço a descrição disso. E essa gramática é o que nós chamamos de **gramática descritiva**. E existe ainda uma outra gramática que é, por exemplo, quando um falante ele internalizou uma, uma, um modo de falar de um país, através também da sua cultura, da comunicação que ele estabeleceu com as pessoas da sua comunidade e ele utiliza essa língua fazendo uso de determinadas regras. Essa gramática é o que nós chamamos de **gramática internalizada**. Internalizada porque é a gramática que faz parte, né? Da, ela faz parte, eh, dessa grama.. dessa gramática, desse conjunto de regras que está dentro do falante.[...] (grifos nossos)

Constatamos que ela abordou coerentemente sobre três concepções de gramática: a gramática normativa [prescritiva], a gramática descritiva e a gramática internalizada. Essa discussão é importante, para entendermos especialmente o que ela questionou no início: “que gramática nós devemos ensinar? Como é que a gente vai ensinar gramática pros alunos agora?”. Trazendo à luz a relação dessa abordagem com o contexto da variação linguística esse pressuposto é muito pertinente porque é um dos aspectos que podem gerar preconceito em relação à norma popular. Essa premissa é discutida por vários teóricos, além de Sírio Possenti, como Faraco (2008), Mattos e Silva (2004), Scherre (2005) e Antunes (2007).

Percebemos que essa abordagem feita pela professora-autora foi na tentativa de evitar equívocos no ensino de Língua Portuguesa exercidos por uma prática que reforça a dominação, a exclusão e o preconceito em relação aos falantes e falares que não se adéquam

às regras de uma variedade da língua prescrita nas gramáticas tradicionais normativas. Antunes (2007, p. 23) afirma que “é preciso *reprogramar a mente* de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos da gramática e sua terminologia*”

A professora-autora, inclusive, expôs que tem se tentado desmistificar o peso da gramática tradicional normativa como a única gramática válida³². É necessário ao aluno entender que não existe uma norma somente, a língua vernácula que se distancia da norma culta e também da norma-padrão também é regida por norma, nesse caso da gramática internalizada (ANTUNES, op. cit; MATTOS e SILVA, 2004). Faraco (2008) aborda a língua materna ou vernácula³³ como “norma popular” e a variedade prestigiada socialmente como “norma culta”. Nessa perspectiva entende-se que as variedades do português, populares ou cultas, não são aleatórias, mas tem uma estrutura de funcionamento. E o professor que compreende essas premissas e incorpora-as em sua prática de ensino corresponde a uma visão de educação de acordo com o que Freire (2002, p. 66, 67) afirma:

O respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, **a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia;** o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se coloque em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...] **a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.**

Diante dessas explicações e fundamentações a respeito da variação linguística e as formas que elas se concretizam na diversidade das falas, inclusive na Língua Portuguesa, o aluno – seja da modalidade a distância ou presencial – possivelmente terá a compreensão de que na sua prática profissional, enquanto prática social, deverá garantir sim o aprendizado da norma culta, pois é a norma privilegiada e oficial do país, mas não de forma a desconsiderar outras variedades como válidas e coerentes gramaticalmente. O importante é a “competência comunicativa” que se concretiza mediante adequação do uso das variedades linguísticas e estilísticas ao contexto de enunciação. Dessa forma, ele agirá sem preconceito e não se

³² Antunes (2007) aborda sobre cinco acepções de gramática, ou, melhor dizendo, cinco gramáticas que coexistem: A gramática como “conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua”; A gramática como “uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem”; A gramática como “um compêndio descritivo-normativo sobre a língua”; A gramática como “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta”; A gramática como “uma disciplina de estudo”.

³³ Quando falamos vernáculo, estamos utilizando o conceito cunhado por Labov (2008): “O estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala”.

respaldando no binômio “certo e/ou errado”. E isso foi reiterado pela professora-autora nos SL a seguir quando afirmou que “o objetivo da escola é **ensinar português padrão**”³⁴, ou mais exatamente, criar condições para que ele seja aprendido; Deve-se deixar claro que **a mesma língua pode servir a mais de uma ideologia**, a mais de uma função”.

Nesse contexto, essa terminologia “português padrão” – ou norma padrão como ela usa no trecho abaixo – podemos interpretá-la como “norma culta”, segundo conceituação de Faraco (2008, *passim*), Antunes (2007, *passim*), Lucchesi (2007, *passim*) e Mattos e Silva (2005, *passim*). Pois, a norma-padrão não é considerada como variedade, visto que é um “fenômeno relativamente abstrato”, numa perspectiva histórica, ela comportava a variedade culta, mas agora prescreve regras de uso na língua para serem aprendidas as quais representam “um fosso” em relação a norma culta por conta do movimento histórico da língua (FARACO, *op. cit.*, p. 80, 81), e quando a professora se refere ao “português padrão” não é em relação ao “fosso”, mas às variedades prestigiadas. Complementando a explicação, a ela afirmou:

PS – [...] É importante conhecer também a norma padrão [norma culta] como uma das variantes. Não achar que ela é a única variante da nossa língua. Mas, ah, justamente, a gente tem que compreender que esse ensino da, ah, da gramática ele deve acontecer de uma forma criativa, de uma forma contextualizada, e de uma forma que ela possa realmente ser utilizada [...] (grifos nossos)

Perspectiva também expressa no SL a seguir:

Figura 7 - Slide da aula do dia 11/10/07

**Domínio do português padrão:
aquisição de determinado grau
de domínio da escrita e da
leitura, atividades essenciais ao
ensino da língua.**

Fonte: Dados da pesquisa (2007)

³⁴ Também em obras anteriores de Bagno (1999 e 2002), a conceituação das variedades prestigiadas, norma culta, como Português Padrão (PP) e as variedades desprestigiadas com Português Não-Padrão (PNP). Isso resultava na interpretação de que existiam duas classes de falantes, os que falavam o PP e os que falavam o PNP. Entretanto, atualmente, o autor fez uma reinterpretação da atribuição dessa classificação em relação ao falante e nesse sentido, ele parte dos critérios estabelecidos pelo NURC para classificar os falantes como culto ou como não cultos. Os falantes cultos são os falantes que já concluíram, pelo menos, o nível superior e tem “antecedentes biográfico-culturais urbanos”. Os demais falantes são os não cultos. Então, eles não estariam mais polarizados como as pessoas que falam os PNP e as pessoas que falam o PP. Mesmo porque, ele buscou esclarecer que todos os falantes apresentam fenômenos de variação em suas falas (e também na escrita). Ou seja, até os falantes cultos apresentam a ocorrência de variedades desprivilegiadas (antigo PNP). Sendo que, nos falantes cultos as ocorrências são mais frequentes em eventos de menor monitoração da fala, isto é, no uso do vernáculo em momentos informais e espontâneos.

Mesmo que a professora-autora tenha se confundindo na terminologia, podemos corroborar com a essência de sua explicação, pois existem bases teóricas para defender que não se deve abdicar do ensino da norma culta, visto que é um dos direitos dos cidadãos: o acesso à educação formal (ANTUNES, 2005; SCHERRE, 2005; BORTONI-RICARDO, 2005; BAGNO, 2007). A norma culta sempre vai existir. É a língua formalizada, necessária para viabilizar a comunicação entre os homens na sociedade, principalmente de forma assíncrona. Além disso, é um elemento constitutivo da identidade nacional. O que a professora trouxe como proposta foi a necessidade de uma mudança ideológica, no sentido de compreender a variedade linguística por meio de bases científicas. Aprender a ver a língua, como disse Labov (2008), em sua heterogeneidade. Nesse sentido, não existe erro de português, principalmente na fala, pois, somente é caracterizado erro se for uma construção agramatical, como por exemplo: “Eles foi amanhã a livro”. E isso, em geral, não ocorre com um falante nativo desde tenra idade porque já possui uma gramática internalizada (ANTUNES, 2008; SCHERRE, 2005). Essa concepção é respaldada também pelo MD.

Essa mudança ideológica Bagno (2007, p. 82) a denomina de “reeducação sociolinguística”, ou seja,

uma educação nova, de uma reorganização dos saberes linguísticos que não tem nada a ver com “correção” nem com substituição de um modo de falar por outro, ao contrário, a reeducação sociolinguística é a partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência.

Antunes (2007) afirma que não existe ensino de língua materna, pois os alunos, sejam crianças ou adultos, já dominam a estrutura e grande parte de sua língua vernácula antes mesmo de ingressarem na escola. O papel da escola, então, é ensinar uma outra variedade do português. Essa “reeducação sociolinguística” é coerente com a ideologia da “pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON apud BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 81). Preferimos esta àquela por entendemos que o termo é mais adequado ao nosso contexto.

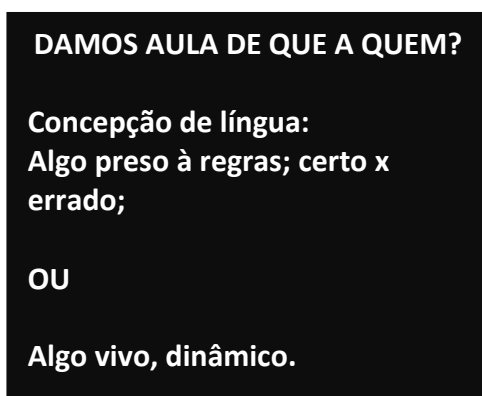
A professora-autora, prosseguindo a aula, levantou alguns questionamentos para a reflexão:

PS - Então, nós damos aula a quem? Nós damos aula de quê? E nós damos aula a quem? A partir disso, nós temos essa ideia da concepção de língua, né? E eu compreendo a língua, eu estou apenas presas às regras, e compreendo que o ensino da gramática é um ensino do certo e o errado?

Esses questionamentos não foram feitos diretamente aos alunos para que eles enviassem suas reflexões via chat, por meio do tutor presencial, como acontece em alguns

momentos. Essas perguntas foram para retomar o fio condutor das explicações que estavam sendo dadas, visto que a aula via satélite, apesar de ser em tempo real, se configura de forma diferenciada e assim se tenta esclarecer um movimento didático do raciocínio a fim de levar os alunos em uma direção de compreensão ou antecipar possíveis perguntas que eles fariam naquele momento. Podemos entender que são perguntas dêiticas ou ainda elementos da retórica. Continuando com a questão ideológica, ela mostrou o seguinte SL:

Figura 8 - Slide da aula do dia 11/10/07



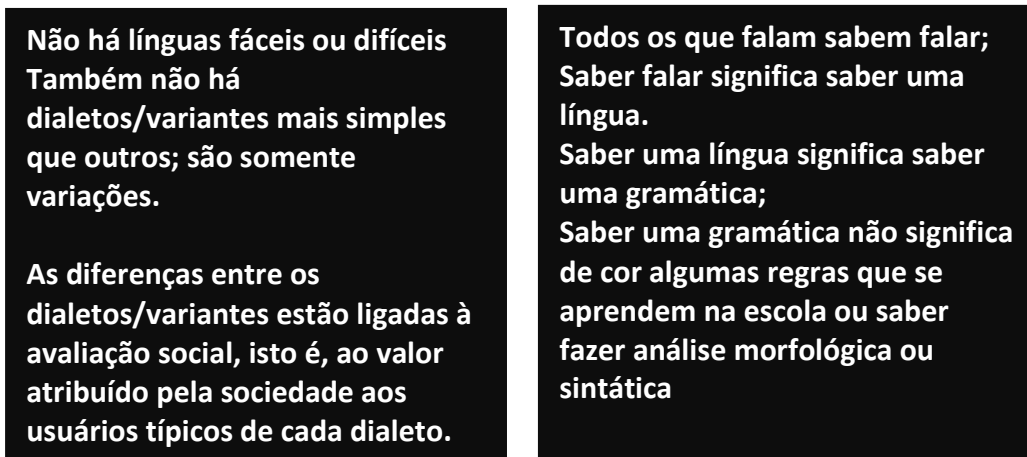
Fonte: Dados da pesquisa (2007)

A professora afirmou, com base em Sírío Possenti, que a língua é dinâmica, e por isso não dá para compreendê-la e ensiná-la dentro do parâmetro tradicional do “certo e/ou errado”. Nesse sentido, explicitou que o que está imbricado nessa ideia é a concepção de língua e também de ser humano, com base na psicologia comportamental de Skinner.

Apesar de não abordar a corrente Sociolinguística variacionista, nem ao seu precursor de forma direta, quando ela falou sobre a dinamicidade da língua, apresentou o princípio fundamental da Sociolinguística que é “aprender a ver a língua, seja do ponto de vista diacrônico ou sincrônico, como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada”. (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006).

Os SL que se seguiram ratificaram as discussões das aulas anteriores e também esclareceram sobre a ideia dicotômica entre língua e fala, bem como aprofundaram sobre questões pertinentes à relação língua-escola-sociedade. Nessa perspectiva, no SL que tem “Todos os que falam sabem falar; saber falar significa saber uma língua”, corrobora com a concepção de variação e segue a linha do que foi discutido sobre o desvelamento do preconceito linguístico:

Figura 9 - Slides da aula do dia 11/10/07



Fonte: Dados da pesquisa (2007)

Nessa discussão está o mito que português é muito difícil, abordado por Scherre (2005), Antunes (2007) e Bagno (2002) e que foi explicado na aula anterior pela professora-autora.

Nesse momento da aula, já próximo da finalização, os alunos de outro pólo fizeram uma articulação de que era necessário entender os enunciados da língua vernácula como coerentes, mas tiveram uma dúvida a partir dessa perspectiva. Nesse sentido enviaram a seguinte pergunta via chat:

AC³⁵ - “A escola deve interferir nessa fala da criança? Ou como é que a escola deve interferir?”

PS - Bem, nós devemos considerar que como a cri...o modo como a criança fala é uma variedade sociocultural, então, talvez ela utilize, ela fale de um modo diferente da norma padrão. Isso aqui é um fato. E vocês me perguntam: mas nós devemos interferir? Se nós não interferirmos, essa criança nunca vai passar a conhecer a norma padrão. E a escola deve possibilitar que a criança aprenda uma norma padrão. Mas, não de modo assim... a ridicularizar, a não aceitar, a dizer que a forma como ela fala não é a forma correta. Mas, digamos, comparar, olha, existe esse modo aqui que é falado por um grupo social que pode ser considerado correto, dentro dessa, desse contexto, e existe um outro modo que é utilizado que é norma padrão. Em que que esses dois modos se diferenciam? Vamos discutir isso? Vamos analisar? Pra que eles possam, ah, fazer essa análise linguística a partir dessa discussão que também é muito importante. (grifos nossos)

A interferência que a professora propôs referiu-se à concepção da qual tinha abordado anteriormente, ou seja, a de adequação, que, conforme Hymes (1972) apud Bortoni-Ricardo (2005, p. 62) é o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa concepção inclusive ficou explicitada quando respondeu ao questionamento de AC: “O que dizer sobre a nova linguagem utilizada pelos usuários da internet?” Então ela reiterou que a língua é dinâmica e o

³⁵ Alunos via chat.

que era importante era a adequação.

Apesar de não ter adentrado na perspectiva da ratificação e nem na proposta freireana da pedagogia da autonomia, a professora-autora trabalhou a sensibilização por parte do aluno para lidar com a diversidade sociocultural, representada também linguisticamente, sem deixar de ensinar a norma culta que faz parte do papel social da escola. Essa proposta é coerente com o MD quando cita os PCN.

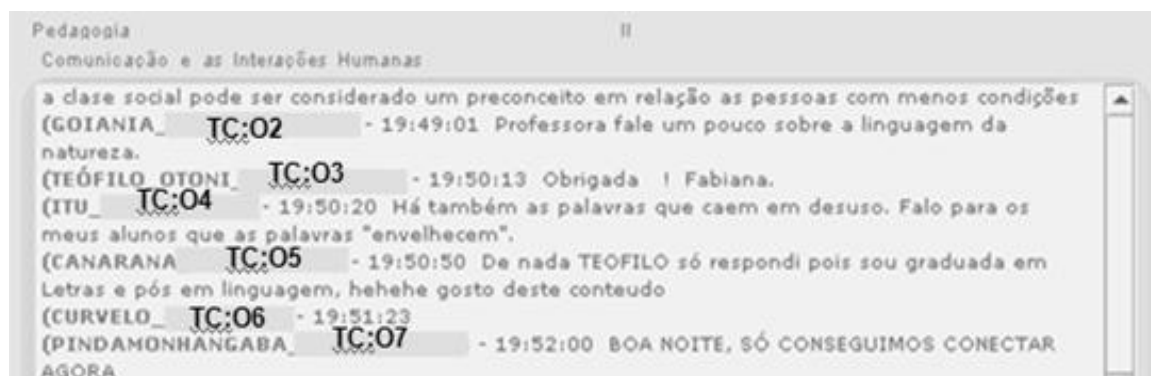
Perspectiva que também coincidiu com as aulas que observamos nos dois anos posteriores (2008 e 2009) variando o estilo, às vezes a ordem da abordagem e algumas atividades, pois os princípios, a essência e a estrutura foram os mesmos. Percebemos então de forma mais ampla e mais aprofundada como o tema variação linguística era abordado.

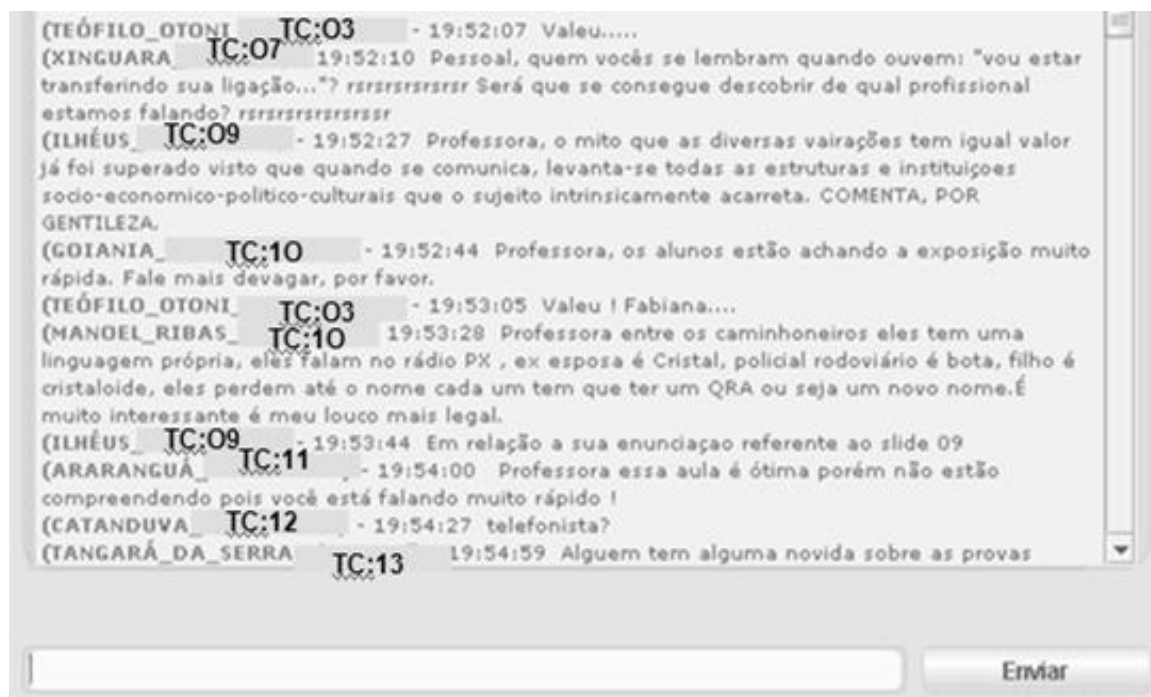
3.3. O papel da tutoria na abordagem do tema variação linguística

Na medida em que observamos como os pressupostos da variação linguística estavam sendo transpostos didaticamente, também observamos a condução e interação dos tutores presenciais nesse processo. Eles são uma variável fundamental no processo de ensino-aprendizagem nos moldes a distância em relação à apreensão dos conteúdos propostos.

Em 2009 tivemos a oportunidade de observar a dinâmica de interação do chat, no AVA da instituição enquanto a aula da disciplina estava ocorrendo. Isso possibilitou compreendermos melhor como ocorria a interação entre os tutores presenciais e os professores-autores na mediação da aprendizagem dos alunos no momento da abordagem do assunto. Seguem alguns trechos da discussão sobre a temática variação linguística e outros aspectos relacionados ao contexto:

Figura 10 - Trecho do chat que demonstra a interação entre os tutores sobre o tema variação linguística no momento da ministração da aula de Comunicação e as Interações Humanas





Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A fig. 10 mostra o chat, que é uma ferramenta síncrona, funcionando no momento em que a professora estava ministrando a aula sobre variação linguística. Através dele os tutores presenciais interagem, e tinha um tutor a distância que ficava localizado no estúdio com a professora-autora fazendo a mediação. Esse momento retrata a interatividade via chat entre tutores presenciais que estavam em pólos diferentes, em diversas regiões do país. Nesse fragmento aparecem 12 tutores (TC:02; TC:03; TC:04; TC:05; TC:06; TC:07; TC:08; TC:09; TC:10; TC:11; TC:12 e TC:13)³⁶, entretanto muitos outros também participavam da interação. Eles enviavam contribuições, questionamentos e dúvidas dos alunos e deles mesmos sobre vários aspectos de abordagem da aula e outros fatores relacionados ao contexto. Como exemplo, podemos observar uma intermediação feita pelo TC:11, de Araranguá, registrada às “19:54:00”³⁷, do dia 04/04/09, em relação a dificuldade de compreensão da explicação da professora por parte dos alunos da turma que ele estava acompanhando. Nesse sentido, o tutor avisou: “[os alunos] não estão compreendendo”, pois a professora-autora estava falando muito rápido. Da mesma forma TC:10 de Goiana, enviou uma mensagem informando sobre a mesma dificuldade: “Professora, os alunos estão achando a exposição muito rápida. Fale mais devagar, por favor”. Percebemos que esse fator diferencia da ocorrência que observamos nas aulas de 2007. Como vimos, nas primeiras aulas observadas as dificuldades dos alunos eram

³⁶. A sigla TC, significa tutores via chat, e substituí os nomes dos tutores participantes que aparecem nesse trecho analisado, identificando apenas as cidades de procedência. O trecho com TC:01 está citado na página 65.

³⁷ Horas, minutos e segundos, conforme registro do chat.

relacionadas à dicção da professora e a complexidade do conteúdo. Nesta a dificuldade foi relacionada ao ritmo da fala da professora. Mas tanto uma como a outra dificuldade interferiram no processo de transposição e os responsáveis por avisar as professoras-autoras sobre essas situações eram os tutores a distância que ficavam no estúdio visualizando e participando da discussão no chat, enquanto as professoras-autoras estavam ministrando a aula. Nesse caso, as professoras-autoras ficavam diante da câmara alternando-se com a exposição dos SL.

Um fator interessante que observamos no chat é que entre uma fala e outra dos TC:02 ao TC:13 o intervalo era de poucos segundos. Isso significa que há uma interatividade intensa, na qual os tutores presenciais se comunicavam entre si tendo o tutor a distância mediando essa relação. Percebemos, inclusive, que TC:03, de Teófilo Otoni, agradeceu à TC:05, de Canarana, por ter sanado sua dúvida – conforme registros nos horários “19:50:13” e “19:53:05”. Ainda nesse trecho do chat podemos verificar uma das contribuições que TC:04, de Itú, que explicou um aspecto da variação linguística diacrônica, quando afirmou que “há também as palavras que caem em desuso, falo para os meus alunos que as palavras ‘envelhecem’”. Na sua contribuição ela citou sua experiência enquanto professora sobre um procedimento didático utilizado com seus alunos em sala de aula para elucidar semanticamente o fenômeno do arcaísmo, que está dentro da perspectiva da variação linguística diacrônica e pode se caracterizar em variante geracional³⁸.

Percebemos que os tutores interagiram nesse momento para tentar sanar a dúvida entre eles mesmos. Foi o que vimos no diálogo entre TC:03 e TC:05 e ainda na contribuição de TC:04. Nesse trecho específico, a dúvida sobre a abordagem da variação linguística foi sanada porque TC:05 afirmou: “[...] só respondi, pois sou graduada em Letras e pós em Linguagem [...] gosto desse conteúdo”. Percebemos que a formação e a concepção do tutor são muito importantes para tentar garantir uma formação de qualidade e que atenda a necessidade dos futuros professores apreenderem os pressupostos da Sociolinguística variacionista e fazerem sua transposição didática.

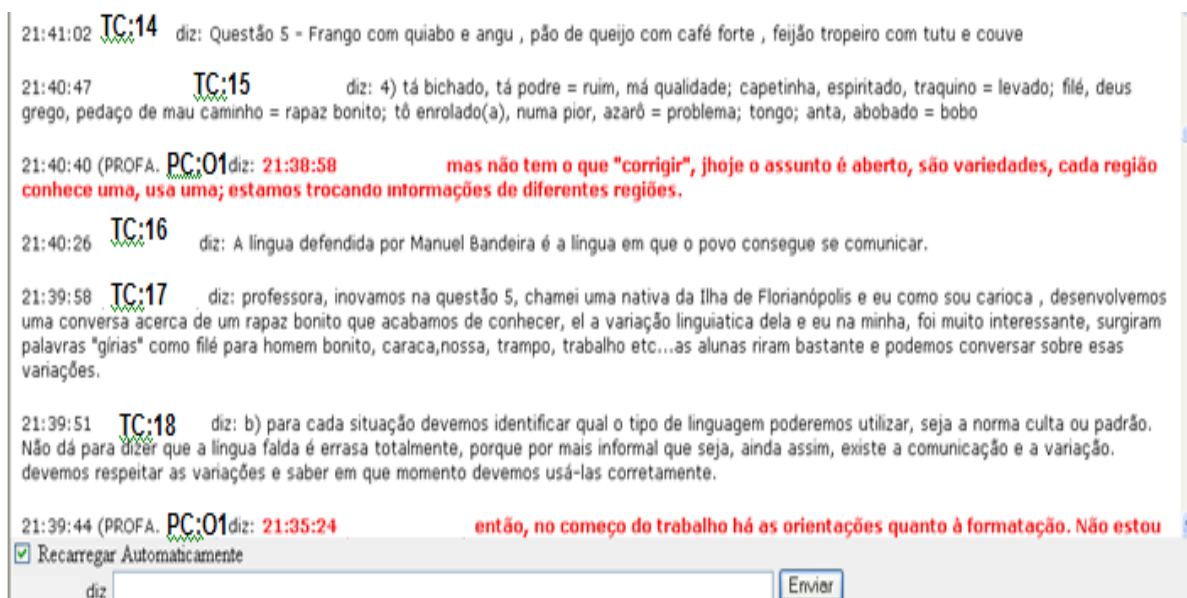
No final de cada aula ministrada pelas professoras-autoras tinha o momento da atividade a ser mediada pelo tutor presencial³⁹. Nele era o tutor presencial que assumia a

³⁸ Ocorre quando uma pessoa de mais idade utiliza uma forma, isto é, uma variável, enquanto adolescentes e jovens utilizam uma variável inovadora em substituição da utilizada pela pessoa de mais idade. Pois, a mudança não ocorre abruptamente. Segundo Labov (2008) há um processo de avaliação e de encaixamento da variante mais inovadora até que ela se estabilize como a forma convencional dentro do sistema linguístico.

³⁹ Entretanto, essa ordem também acontecia inversamente, ou seja, primeiramente tinha-se o momento com o tutor presencial para depois acontecer a ministração da aula pela professora-autora. Essa ordem estava relacionada à turma a qual o aluno estava matriculado.

condução da atividade em sala enquanto o professor ficava no chat para interagir com os tutores presenciais a fim de orientar, tirar dúvidas, discutir e receber contribuições:

Figura 11 - Trecho do chat que demonstra a interação entre os tutores presenciais e a professora-autora sobre o tema variação linguística no momento da atividade em sala



Fonte: Dados da pesquisa (2009)

TC:14, TC:15, TC:16, TC:17 e TC:18, eram os tutores que estavam em sala de aula conduzindo as atividades planejadas e a PC:01⁴⁰ ficava interagindo com eles. Há um destaque em vermelho às suas falas. Percebemos nesse processo, que ocorreu o compartilhamento de experiências entre os tutores e estes com a professora-autora indo além do que já fora planejado para a aula. Foi o caso de TC:17 que afirmou ter inovado na questão 5 que trazia a seguinte proposta sobre variação regional:

5) Pense na seguinte situação: numa grande cidade, dois amigos que provêm do mesmo estado (e que não é onde moram atualmente) resolvem matar as saudades da terra natal. Que comida combinaria melhor com uma conversa sobre a terra natal, no caso de os dois amigos serem do estado em que você mora?

TC:17 buscou adaptar a proposta e trabalhar valorizando outros elementos do repertório dos alunos presentes em sala de aula e dela mesma, enquanto tutora. Nesse sentido, ela compartilhou que chamou uma “nativa de Florianópolis” para que, juntamente com ela, que era de origem carioca, desenvolvessem “uma conversa acerca de um rapaz bonito”. Com

⁴⁰ Professora-autora no chat.

base em sua fala veremos o resultado:

A variação linguística dela e eu na minha, foi muito interessante, surgiram palavras “gírias” como filé para homem bonito, caraça, nossa, trampo, trabalho etc... as alunas riram bastante e podemos conversar sobre esas [sic] variações.

A tutora abordou o conteúdo conforme pré-planejado pela professora-autora, mas também adaptou à realidade do aluno. Esse é um aspecto muito importante, tendo em vista que discutir sobre a temática da variação linguística requer que se valorize a diversidade de conhecimento e identidade linguística de cada comunidade contextualizando-as. Costa, Paraguaçu e Pinto (2009, p. 123) abordam no quadro de propostas metodológicas para o processo de síntese dos conteúdos que concorrem para a consolidação da aprendizagem, a “abordagem por casos”. Os autores conceituam como modalidade de trabalho “narrativas construídas por situações que apresentem um problema, uma solução e uma lição”, as quais podem ser contextualizadas.

Contudo, nem todos os tutores demonstraram ter a mesma concepção de TC:17. Nesse mesmo trecho do chat constatamos que PC:01 entrevistou na postura de um dos tutores que afirmou: “Professora sem o gabarito fica difícil”. Ela respondeu: “Mas não tem que “corrigir”, jhoje [sic] o assunto é aberto, são variedades, cada região conhece uma, usa uma, estamos trocando informações de diferentes regiões”. Nessa interpelação da PC:01 podemos perceber o respaldo de uma concepção na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 81).

Ao analisarmos essas situações, ficou clara a importância de investigarmos se os tutores dominavam os conteúdos abordados na disciplina, pois “em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções” (MEC/SEED, 2007, p. 22) visto que sua atuação interfere significativamente no processo de aprendizagem do conteúdo por parte do aluno.

3.4. A mitologia do preconceito linguístico: o que dizem os resultados dos questionários

Percebemos que no curso investigado houve a abordagem dos pressupostos da variação linguística, na perspectiva da Sociolinguística, tanto no MD quanto nas aulas da disciplina. Saber que os alunos tiveram acesso a esses conhecimentos foi muito importante, mas não suficiente. Por isso, investigamos também se tinha ocorrido a consolidação dessa

aprendizagem na concepção dos alunos por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas.

O questionário foi elaborado a partir da mitologia do preconceito linguístico (BAGNO, 2002). As professoras-autoras solicitaram a leitura do texto para complementação e fundamentação das aulas. Além disso, na medida em que teciam suas considerações sobre o conteúdo da disciplina, reportavam-se aos preconceitos com considerável frequência. Essa temática tem uma importância não só para a formação dos alunos de Pedagogia – principalmente por serem os futuros alfabetizadores – mas, sobretudo tem uma relevância social. Alguns concursos, de diferentes áreas, têm requerido em seu conteúdo programático o estudo da temática⁴¹. Nas aulas, as professoras-autoras procuraram aprofundar o aspecto dos mitos em torno da língua, que são os alicerces de preconceitos os quais são pulverizados no senso comum e adentram ao ambiente escolar gerando situações como a da sobrinha de AP:01, que passou a ser uma menina retraída após uma experiência na qual sofreu chacotas de coleguinhas e não houve intervenção adequada pelo professor em sala de aula.

A temática do preconceito linguístico se constituiu em um elemento de suporte e referência para percebermos se tinha havido aprendizagem sobre uma concepção de língua que evita equívocos e que os professores precisam se desvencilhar para que exerçam a docência com base em conhecimentos científico-linguísticos, na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível.

A fim de traçarmos um parâmetro comparativo da concepção dos alunos ingressantes no curso, e que ainda não assistiram às aulas sobre variação linguística, e os alunos que já tinham assistido às aulas, aplicamos os questionários e separamos os resultados em dois grupos de participantes. No primeiro grupo participaram alunos do 1º semestre do curso. E no segundo grupo, alunos de outros semestres que já tinha cursado a disciplina de Comunicação e as Interações Humanas. O total dos dois grupos foi de 88 participantes, 21 do primeiro grupo e 67 do segundo. Como o questionário não era obrigatório (a participação era voluntária), muitos alunos das turmas não responderam ou porque estavam ausentes no momento ou porque não quiseram responder.

Segue a apuração das respostas (tabela 1) dos alunos que ainda não tinham assistido às aulas da disciplina analisada:

⁴¹ Agência de Trânsito: <http://200.199.226.141/sistemas/sicon/download/Retifica%C3%A7ao%20UFG...pdf>
Educação: <http://semed.covest.com.br/>
Educação: http://www.utfpr.edu.br/proplad/arquivos/Edital_200_2009_CPCP_PB.pdf

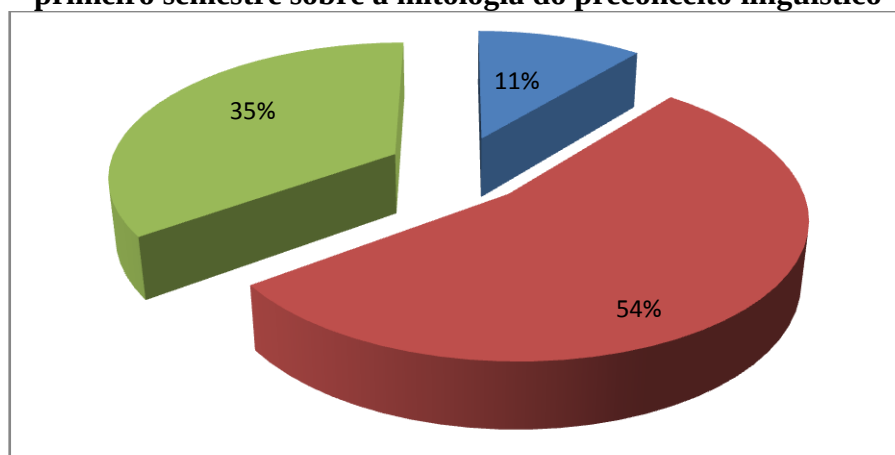
Tabela 2 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos do primeiro semestre sobre a mitologia do preconceito linguístico

Perguntas/Assertivas	Colunas de Apuração		
	Tendência ao Preconceito “Sim”	Não tendência ao preconceito “Não”	Questões não respondidas
1. A língua portuguesa falada no Brasil é uniforme	10	10	1
2. No Brasil não se fala português tão bem quanto em Portugal	15	4	2
3. A Língua Portuguesa é difícil	17	4	0
4. As pessoas sem instrução falam muito errado	17	4	-
5. O lugar onde melhor se fala português é no Maranhão	2	10	9
6. O certo é falar assim porque se escreve assim	2	16	3
7. É preciso saber gramática para falar e escrever bem?	16	5	0
8. O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social	12	5	4
Resultado	91/168	58/168	19/168

Fonte: Dados da pesquisa (2008)

Na tabela 2 constatamos que do total geral de 168 respostas dos questionários⁴², 91 respostas foram “sim”, 58 respostas “não” e 19 não foram respondidas. Os resultados da tabela 2 estão demonstrados no gráfico 1:

Gráfico 1 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos do primeiro semestre sobre a mitologia do preconceito linguístico



Fonte: Dados da pesquisa (2008)

⁴² Resultante da fórmula 21 participantes x 8 questões = total geral de 168 respostas.

Nos dados apresentados no gráfico 1 constatamos no total de respostas, 54% apresentaram tendência ao preconceito linguístico, 35% demonstraram não ter tendência ao preconceito linguístico e 11% foram de abstinência em relação às questões. Se esses 11% de abstinência fossem somados a qualquer um dos resultados dos que apresentaram tendência ao preconceito e os que não apresentaram, eles não alterariam a tendência da maioria das respostas que demonstrou preconceito, ou seja, os resultados representariam tendência ao preconceito linguístico. Quanto aos 67 alunos que já tinham cursado a disciplina e que responderam ao questionário, segue a apuração das respostas (tabela 3):

Tabela 3 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos dos terceiros aos sextos semestres sobre a mitologia do preconceito linguístico

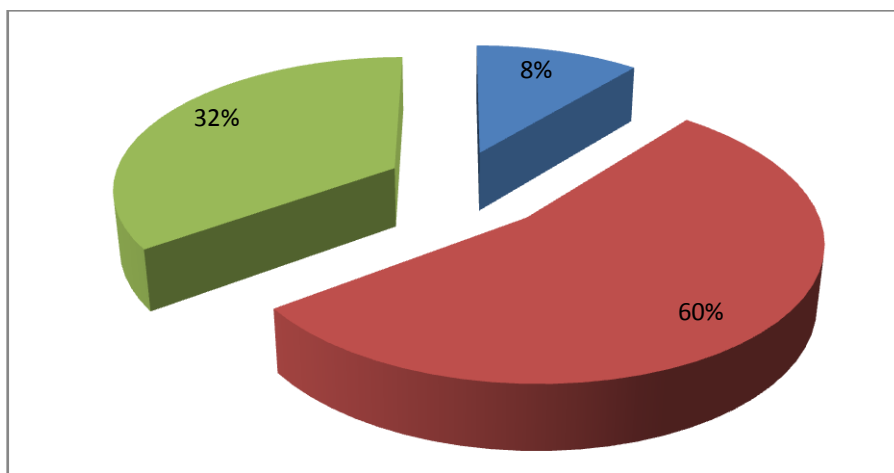
Perguntas/Assertivas	Colunas de Apuração		
	Tendência ao Preconceito "Sim"	Não tendência ao preconceito "Não"	Questões não respondidas
1. A língua portuguesa falada no Brasil é uniforme	27	34	6
2. No Brasil não se fala português tão bem quanto em Portugal	32	32	3
3. A Língua Portuguesa é difícil	51	15	1
4. As pessoas sem instrução falam muito errado	56	10	1
5. O lugar onde melhor se fala português é no Maranhão	23	24	20
6. O certo é falar assim porque se escreve assim	33	30	4
7. É preciso saber gramática para falar e escrever bem?	48	19	0
8. O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social	50	8	9
Resultado	320/536	172/536	44/536

Fonte: Dados da pesquisa (2008)

Na tabela 3 constatamos que do total geral de 536 respostas dos questionários⁴³, 320 respostas foram “sim”, 172 respostas “não” e 44 não foram respondidas. Podemos visualizar os resultados da tabela 3 a partir do seguinte gráfico:

⁴³ Resultante da fórmula 67 participantes x 8 questões = total geral de 536 respostas.

Gráfico 2 - Resultados dos questionários aplicados aos alunos dos terceiros aos sextos semestres sobre a mitologia do preconceito linguístico



Fonte: Dados da pesquisa (2008)

Nos dados demonstrados no gráfico 2 percebemos que o índice que apresenta a tendência ao preconceito linguístico é de 60%, 32% representam a não tendência ao preconceito linguístico e 8% foram de abstinência. Se comparado ao quadro anterior referente aos resultados dos ingressantes do curso, constatamos que o índice dos alunos veteranos foi maior, ou seja, 60% para 54% no quadro anterior.

Concluimos que, mesmo tendo cursado a disciplina Comunicação e as Interações Humanas, a qual abordava pressupostos da variação linguística na perspectiva da Sociolinguística variacionista, bem como explicações sobre os mitos em relação a língua que reforçam o preconceito, grande parte dos alunos continuou com a concepção tendenciosa ao preconceito linguístico.

3.5. Concepção dos alunos sobre os fenômenos de variação linguística

Para ampliar o espectro de apreensão se tinha ocorrido a consolidação da aprendizagem dos pressupostos da variação linguística, realizamos as entrevistas. Como os resultados dos questionários apontaram para uma tendência ao preconceito linguístico, mesmo depois de os alunos terem cursado a disciplina, as entrevistas possibilitaram compreender melhor essa questão.

Após fazermos várias perguntas referentes ao perfil de cada aluno participante (AP) e a opinião relacionada a vários elementos constituintes do curso, introduzimos as perguntas sobre a disciplina. Seguem os trechos com as participações (Quadro 6).

Quadro 6 – Os alunos lembraram da disciplina Comunicação e as Interações Humanas?

Semestre		
5º	AP:01	Lembro não.
5º	AP:02	Lembro, não foram sobre os sotaques, as formas de falar? O que ficou eu não sei não, mas achei interessante.
5º	AP:03	Lembro bem não.
5º	AP:04	No momento não, são tantas coisas, eu estou com problema que meu marido está doente, sabe!?
2º	AP:05	E - Em relação à última [disciplina] você consegue lembrar os assuntos abordados nela? [...][demora a responder e fica calada diante das perguntas] E - Lembra não? Tudo bem!
3º	AP:06	[participou da entrevista coletiva, porém não se pronunciou]
3º	AP:07	[participou da entrevista coletiva, porém não se pronunciou]
3º	AP:08	[entrevista coletiva] E: Teve uma Disciplina que foi Comunicação e as Interações Humanas, vocês lembram? Sim.
3º	AP:09	[...] a gente teve ano passado.
3º	AP:10	[participou da entrevista coletiva, porém não se pronunciou]
3º	AP:11	Não, a gente vai ter.
6º	AP:12	[não lembrou]
6º	AP:13	[não lembrou]
6º	AP:14	[não lembrou]
6º	AP:15	Não [lembro].
6º	AP:16	Não [lembro].
6º	AP:17	Não [lembro].
2º	AP:18	Da linguagem.
2º	AP:19	Fala, língua... isso.
2º	AP:20	Linguagem.

Fonte: dados da pesquisa (2009, grifos nossos)

Três dos vinte participantes (AP:18; AP:19; AP:20) afirmaram que tinham cursado a disciplina de Comunicação e as Interações Humanas. Desses três, 100% estavam no segundo semestre, isto é, tinham acabado de cursar a disciplina. Os demais 17 dos 20 participantes, não lembraram de terem-na cursado. AP:11, do 3º semestre, reiterou que não tinha cursado a disciplina pois ela ainda iria ser ofertada, afirmou ele.

O que motivou fazermos essa pergunta foi para saber se a disciplina tinha sido significativa ao ponto de se recordarem dela e 85% não recordaram. Mas nosso objetivo como dissemos era ir além desse aspecto, pois visamos apreender se os conteúdos abordados tanto no MD quanto em sala de aula, referentes aos fenômenos de variação linguística, tinham sido aprendidos. Dessa forma, após fazermos a pergunta se lembravam que tinham cursado a disciplina, especificamos o tema de abordagem da disciplina: a variação linguística. Perguntamos se eles lembravam da temática e qual a concepção sobre ela. Segue o quadro 7 com os trechos das respostas:

Quadro 7 - Concepção dos alunos sobre variação linguística

Sem		
5º	AP:01	Variações linguísticas das regiões não é isso? E - Você lembra mais ou menos o que ela disse que é variação linguística? [fica pensando e não responde] E - Você falou das regiões o que seria? Os costumes, o modo de falar, os gestos, até a vestimenta que as pessoas usam tudo isso caracterizam a variação linguística. [...] Escrita, sotaque, não lembro mais... vixe, oxênte. E também tem algumas expressões que não são bem aceitas como: nós vai.
5º	AP:02	Lembro. Não foram sobre os sotaques, as formas de falar? O que ficou eu não sei não, mas achei interessante.
5º	AP:03	Não. Me ajude a lembrar que eu estou com a cabeça cheia, com um trabalho que eu tenho pra fazer, e eu não lembro não. E - É falando sobre a questão dos mitos da língua, tem a questão da variação geográfica, umas pessoas falam de uma forma outras de outra... Não, lembro não. E - Não tem problema não.
5º	AP:04	É o modo de falar, digamos a geográfica, é a diferença da fala do interior com pessoas da capital, eles falam errado e pra eles é certo e a gente às vezes até ignora, eles falam errado, eles falam muié, fiz até um trabalho sobre uma música de Toquinho, cantada por Tonico e Tinoco, uma música sobre a geográfica.
2º	AP:05	É... [demora] as diversas formas que as pessoas usam para se comunicar nas mais variadas regiões do país.
3º	AP:06	Não quero opinar nessa, pois eu fiquei com dúvida, não gostei muito da disciplina, achei a mais chata.
3º	AP:07	[entrevista coletiva: não opinou]
3º	AP:08	São variações, são diferentes línguas e culturas. E - Por exemplo, a Língua Portuguesa tem variações? Sim depende da formação, cultura, condições de vida, pais que não tem condições e as crianças não vão à escola.
3º	AP:09	Existe muita variação linguística [...] Às vezes uma fruta aqui tem um nome e tem outro nome lá no Sul.
3º	AP:10	Devemos respeitar as culturas.
3º	AP:11	[entrevista coletiva: não respondeu]
6º	AP:12	Ela falou sobre o sotaque das regiões.
6º	AP:13	A gente sabe, mas não sabe definir. Eu tenho um aluno que não usava direito o “g”, é um exemplo. Eu às vezes me pego no erro, por ouvir minha mãe.
6º	AP:14	Isso é vício de linguagem, eu acho. No interior quanto ao vício de linguagem existe muito, eu sou de Matriz e você ver cada coisa e tem coisa que a gente nem sabe nem o que é que eles estão falando.
6º	AP:15	Não [lembro].
6º	AP:16	São as variedades de língua de cada região, forma de falar e se expressar, hoje entendemos que não falamos errado, é o costume de nossa região, é respeitar as variedades de línguas, devemos esclarecer como é a palavra certa no dicionário, porém não devemos discriminar o aluno que não que usa outra forma. Lembro que mostrou que é uma coisa que enriquece o nosso vocabulário, às vezes eu ignorava uma pessoa na sala de aula e outra pessoa me ignorava e a disciplina esclareceu sobre isso. Quando não temos o conhecimento, sim, sobre a variação linguística, jamais dar uma crítica construtiva.
6º	AP:17	Não [lembro].
2º	AP:18	A nominal, verbal... estas disciplinas? E: Pode ser, o que você lembrar. A nominal... é aquela que tem a nominal e a não-nominal. A nominal é aquela que tipo... no conteúdo você dá uma norma, tem a verbal e a não-verbal.
2º	AP:19	Eu acredito assim, o que eu consigo entender da variação linguística... é a variação por parte das línguas, no caso, a gente tem a parte da variação... regional, a parte coloquial, a

		parte profissional.
2º	AP:20	Assim... questão da formalidade, a forma formal... informal! Isso!

Fonte: Dados da pesquisa (2009, grifos nossos)

A partir das falas percebemos que mesmo especificando a temática, ainda assim alguns não lembraram 3/20 (AP:3; AP:15; AP:17). Entretanto, a maioria lembrou, 17/20. O que ficou mais saliente é que fizeram referência as variedades regionais, sotaques, isto é, variações diatópicas. Alguns complementaram explicando como se constituíram essas diferenças, a partir da “formação, cultura, condições de vida, pais que não têm condições e as crianças não vão à escola”. Também tivemos respostas como a de AP:01 que ampliou o conceito de variação para outro campo: a moda. Que é uma forma de linguagem, um código, dentro do campo da semiótica. Mas também apareceu nas considerações dos alunos a expressão “vício de linguagem” (AP:14). Essa atribuição é equivocada e denota que não houve compreensão do que seja variação linguística, mesmo por que pelo que pudemos observar na abordagem do conteúdo do MD e nas aulas, não existiu essa concepção. Nesse sentido, essa expressão possivelmente faz parte dos conhecimentos prévios desses alunos, são saberes da experiência e do senso comum.

Além disso, percebemos que ainda ocorre um discurso de “erro”, AP:04, e preconceito em relação à variedade, sobretudo interiorana, AP:14.

Alguns AP classificaram registros, modalidade e níveis de variação quando disseram: formal e informal, profissional e coloquial – de registro, escrita – modalidade, e “sotaque” – nível fonético-fonológico, mas foi AP:16 que conceituou o fenômeno de variação linguística de forma mais completa:

São as variedades de língua de cada região, forma de falar e se expressar, hoje entendemos que não falamos errado, é o costume de nossa região, é respeitar as variedades de línguas, devemos esclarecer como é a palavra certa no dicionário, porém não devemos discriminar o aluno que não que usa outra forma.

Lembro que mostrou que é uma coisa que enriquece o nosso vocabulário, às vezes eu ignorava uma pessoa na sala de aula e outra pessoa me ignorava e a disciplina esclareceu sobre isso.

Quando não temos o conhecimento, sim, sobre a variação linguística, jamais dar uma crítica construtiva.

AP:16 relata uma mudança não somente de concepção, mas de postura apesar de usar a expressão “a palavra certa do dicionário” faz questão de explicitar se incluindo no contexto quando diz que “hoje entendemos que não falamos errado”. Isso denota uma autorreflexão e autoafirmação da identidade. E por isso, já expressa sua avaliação sobre uma situação que ocorria entre ela e uma “pessoa na sala de aula” que representava um conflito devido a

questões linguísticas, mais precisamente das diferenças dialetais. Por isso, afirma que, quando não se tem esse conhecimento não é possível fazer uma crítica construtiva. A partir de suas colocações o que podemos constatar é a necessidade de se ter um espaço para o compartilhar e o refletir dessas experiências.

Essa leitura que é feita por AP:16 em relação ao fenômeno da variação linguística está em consonância com a “pedagogia culturalmente sensível” (HYMES apud BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 81), que apesar de não ter sido abordada no MD nem pelas professoras-autoras de maneira explícita foram apresentados alguns princípios e procedimentos pertinentes a esse teoria. Por exemplo, no MD encontramos as seguintes orientações:

Evitar, em sala de aula, manifestações que menosprezem os padrões regionais da língua é um primeiro passo para elevar a auto-estima do aluno, motivando-o a aprender outras modalidades da língua. Mas o nosso papel como educadores é ir muito além disso. É dar condições ao aluno de dominar efetivamente a língua padrão em suas modalidades oral e escrita, a fim de que possa adequar sua formas de expressão ao contexto, às condições de enunciação, como dizem os linguistas.

Além de conceituar, AP:16 também introduz outro aspecto que investigamos, tomando como base a pergunta: “a professora chegou a explicar de que forma o professor deve proceder quando ocorrer em sala de aula fenômenos de variação linguística na fala de um aluno ou dos alunos? Se um ou mais alunos falam de uma determinada forma, o professor deve intervir? Como?” Essas questões de como proceder foram trabalhadas em sala de aula em uma das atividades propostas pelas professoras autoras e foi abordada também no MD. No quadro 8 tem os fragmentos das respostas dos 20 AP:

Quadro 8 - Procedimentos didático-metodológicos dos alunos sobre a abordagem da variação linguística na sala de aula nos anos iniciais

Sem		
5º	AP:01	Primeiro deve ter conhecimento nessa questão de regionalidade, depois trabalhar em sala de aula as regiões, explicando as crianças as diferenças, falar dos índios, por que aí a criança se acostuma. É como crianças normais estudar com crianças especiais, com o passar do tempo elas nem percebem que no caso é cego, surdo, mudo, depois desta convivência não existirá preconceito, mas se existe na sala é por que a professora não é preparada e com isso ocorrerá problemas futuros.
5º	AP:02	E - Na prática de um professor o que este assunto poderia ajudar? E - É...[demora ao responder] Sei não.
5º	AP:03	[não houve abertura]
5º	AP:04	Acho que o aluno mesmo, vendo como a turma fala, ele mesmo vai mudando e falando certo, vai mostrando a ele como se fala sem prejudicar. E - Você acha que tem que fazer alguma atividade pra ajudar nesse sentido? Ou você acha que não deve ser feito atividade? Atividade não, ele convivendo sem ser necessária atividade ele termina aprendendo com os

		outros alunos a maneira certa. Mostrar ao colega que onde o outro vive a fala é daquela maneira, mostrar pra ele que o outro é tão inteligente quanto ele, e com o tempo ele vai falando certo... Conscientizar o aluno.
2º	AP:05	Por que ele [o professor] tem que trabalhar com os alunos para evitar os preconceitos e que cada região tem suas características, não deve ser menosprezado e sim valorizado, e as características de cada região estimuladas aos alunos.
3º	AP:06	Ela falou [a respeito dos procedimentos do professor], mas pelo fato da matéria ficar monótona não me interessei muito.
3º	AP:07	[não opinou]
3º	AP:08	Como falar de respeito com os colegas... O professor tem que respeitar a maneira que os alunos falam mostrando o certo, mas respeitando, sondando o aluno.
3º	AP:09	Eu procuro falar sem constranger. Chamo no meu birô e falo. E: Pegando uma letra de uma música, Asa Branca [por exemplo] dava pra ser trabalhado? Sim. (canta pedaço da música)
3º	AP:10	Eu acho que se o professor repreender esse aluno vai constrangê-lo. Eu acho que faria atividade.
3º	AP:11	Concordo, além de ser compreendida eu posso planejar uma aula em cima disso com um único objetivo, mostrar a palavra correta. Quando eu era adolescente, eu falava muito errado e meus amigos me corrigiam na hora, hoje eu agradeço as correções, pois eu aprendi mais e me vigiei. O importante é o educador intervir, instruir e educar.
6º	AP:12	Eu tenho uma aluna mesmo que falava “emboicada” e eu tive que mostrar para ela o certo. No começo nem eu entendia o que ela estava falando. A questão das falas, a música Asa Branca [por exemplo], ocorre muito? Eu acho que é complicado, pois muitas crianças aprendem com a mãe, com avó e é complicado, eu tinha uma aluna que falava “seio não tia” e disse que era a sua mãe que falava assim, mas eu mostrei a ela como é o certo para ela ensinar a mãe. Eu acho que no Nordeste nós somos muito prejudicados e nós vemos muitos vícios de linguagem, eu já sofri uma vez no supermercado por ter falado uma coisa e uma pessoa da fila perguntou se eu era Paraíba, eu senti vontade de dar uma resposta e disse que eu era de Maceió. Isso é a Globo que faz.
6º	AP:13	Eu às vezes me pego no erro, por ouvir minha mãe.
6º	AP:14	Eu fiz até essa dinâmica em sala de aula e mostrei o que Luís Gonzaga quis dizer com isso. Eu acho que isso é devido à família, ele aprende as palavras em casa, então o orientador tem que ajudar sem criticar, tem crianças que os pais são analfabetos.
6º	AP:15	[entrevista coletiva: o tempo foi curto]
6º	AP:16	[entrevista coletiva: o tempo foi curto]
6º	AP:17	[entrevista coletiva: o tempo foi curto]
2º	AP:18	Assim, no meu caso, eu não tento mudar, porque eu acho assim... até mostrava para ele, como os meninos fizeram “a gente fala merenda, não é merenda, é lanche!” Mas merenda e lanche é o mesmo significado. Vocês vão lanche, vocês vão se alimentar, então lá ele não tinha lanche de levar para a escola, ele tinha lá na escola... ele chamava merenda. Então, assim... eu tento mudar desse jeito, mas não é assim... mudar o vocabulário de uma hora para outra. Toda vez que ele falasse “nóis vai”, eu ia colocar a frase correta, porque assim... para ele ser mudado... não tem como ser mudado, é um processo muito longo, não é do dia pra noite [inint]⁴⁴ porque a mãe fala, o pai fala, avó fala, então ele vai ficar ainda falando. Teria que ser trabalhado em conjunto pra poder mudar. E - De forma direta? Indireta.
2º	AP:19	No caso, para entender mais os alunos. E para mim principalmente a parte do preconceito que às vezes tem alunos de outros lugares ou outros estados... até aqui na nossa sala, né, a professora é de [uma cidade do Sul], né isso? E tem aquele “r” muito puxado, e a gente sente a diferença, e acontece que na sala de aula, estamos em Maceió, Alagoas, e tem aluno que vem do interior e tem um jeito diferente, e tem preconceito dos alunos. E: E como [o professor] deve conduzir essa situação? Como você acha?

⁴⁴ Trecho ininteligível.

		Justamente, mostraria pra ele que para o colega o que eles estão falando é feio, é errado pra ele, mas o que eles tão falando é feio, é errado do mesmo jeito.
2º	AP:20	Ele pode trabalhar levando textos e apresentando de formas diferentes. É isso.

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Como proposta de transposição didática de abordagem do fenômeno da variação linguística em sala de aula, percebemos que grande parte dos AP toma como pressuposto primário respeitar a maneira de o aluno falar para não constrangê-lo e assim evitar atitudes que demonstrem preconceito (AP:05; AP:09; AP:10; AP:01). Essa sensibilidade é muito pertinente e foi reiterada nas explicações das professora-autoras e também no MD. Quanto a questão da ratificação das falas e participações dos alunos não há muita convergência, ora estão no pólo da tendência da não-ratificação, ora expressam postura de ratificação parcial com intervenção pedagógica ou apresentam a tendência da ratificação parcial dentro do parâmetro do mais “certo” sob sua ótica, excluindo outras possibilidades válidas. Essas posturas representam a existência de uma percepção em relação aos alunos, principalmente os oriundos das classes menos favorecidas ou de regiões interioranas (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001).

AP:04 seria um exemplo da ratificação plena da participação aluno em sala, visto que afirma que não faria atividade nenhuma, mas deixaria o próprio aluno perceber com o decorrer do tempo a necessidade de mudar. Dessa forma, este aluno participaria das atividades sem ser interpelado por conta das variáveis que utiliza. Contudo, na pergunta do quadro anterior AP:04 afirmou realizar atividades e citou o exemplo da música Toquinho, o que demonstra que o discurso é contraditório e que não há muita clareza nem coerência da relação conceitual e procedimental.

Em relação a AP:18 temos um exemplo de ratificação parcial com intenção pedagógica (e cultural). Ela compartilha a situação entre os significantes “merenda” e “lanche”. Nessa caso ela tomaria os dois significantes como igualmente válidos mas explicaria o contexto de uso de cada um, ou seja, merenda é mais falado em uma região enquanto em outra é lanche. Conclui que a partir disso é uma maneira de mudar a fala do aluno de forma consciente e reconhecendo a validade das duas formas. Outra situação é quanto a expressão “nóis vai”. Ela afirma que “ia colocar a frase correta” de forma indireta. Isto é, não no aspecto de “corrigi-lo” diretamente, mas recolocando a variedade culta “nós vamos” em outro enunciado para que o aluno com o tempo percebesse. A mesma perspectiva constatamos com AP:20 que diz que levaria textos e apresentaria em diversas formas (variedades e gêneros).

A não-ratificação é encontrada explicitamente na fala de AP:12 que afirmou ter uma aluna que falava e ela não entendia e suas participações não eram ratificadas em sala de aula. AP:12 compartilha que “[teve] que mostrar pra ela o certo”.

Nesse bloco, constatamos que a postura de AP:18 está mais coerente com a posposta de intervenção pedagógica que trabalha na perspectiva de promover ao aluno a possibilidade de expandir sua “competência comunicativa”. A professora autora da disciplina, o MD e também os PCN apresentam como objetivo de ensino de Língua Portuguesa que o aluno aprenda outras variedades e estilos com base na adequação. Dessa forma, é necessário ao aluno compreender o seguinte:

No processo interativo da sala de aula, a ratificação consiste em tratar o aluno como um falante legítimo, que tem fácil acesso ao piso conversacional, que é ouvido com atenção e cujas contribuições são bem recebidas, aprovadas, expandidas e aproveitadas no curso da interação. (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 83)

Valoriza-se mais o conteúdo do que a forma, contudo, é necessário trabalhar sistematicamente e também assistematicamente os usos adequados aos contextos de comunicação. Diante dos resultados apresentados nas participações dos AP, constatamos que a maioria não compreendeu como trabalhar de forma didático-pedagogicamente mais adequada. Esse resultado coincide com os resultados dos questionários que indicaram a prevalência da concepção relacionada aos equívocos respaldados nos mitos, os quais geram preconceito linguístico e perpetuam uma prática pedagógica conservadora.

A ação tutorial sendo uma variável relevante no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto pela disciplina poderia influir na mudança dessa concepção por parte dos alunos. Isso dependeria domínio do tutor em relação ao conhecimento abordado. Para investigar, então, se os tutores compreendiam a temática variação linguística a fim de respaldarem sua condução nas atividades em sala de aula, realizamos as entrevistas.

3.6. Concepção dos tutores presenciais sobre os fenômenos de variação linguística

Na realização das entrevistas com os tutores, as perguntas em relação aos fenômenos de variação linguística foram as mesmas realizadas com os alunos, sofrendo apenas algumas alterações a depender da fluidez nas respostas, visto que eram entrevistas semiestruturada. No quadro 9 temos os fragmentos das falas dos TP entrevistados.

Quadro 9 - Concepção dos tutores sobre os fenômenos de variação linguística a partir da abordagem da disciplina Comunicação e as Interações Humanas

TP:01	Eles falaram muito sobre esse conteúdo, são questões sobre diferenças regionais. É diferente a fala no Nordeste da do Sul. A preocupação é, apesar da diferença, a dificuldade para conseguir perceber como deve ser feito na norma padrão e a partir do ponto que ela começa a falar e escrever ela começa a entender esta forma. E - O que é um erro para você? O que é um erro? [repete a pergunta] E - Você acha que essa questão de variação é um erro? Ou não? Não. Devemos considerar a cultura, a condição de vida, a questão de erro é muito relativo.
TP:02	E - Já ouviu falar sobre variação linguística? Já, já. E - Aonde? No curso de letras. E - O que você lembra? O que é variação linguística? Não me recordo, mas deve ter alguma coisa a ver com as regiões, né? Variação linguística no caso do Brasil, né?
TP:03	São variações históricas, que dependem do tempo, da época, do modo de falar, uma questão social também, do meio que o indivíduo está inserido. Foi um assunto que eu gostei muito, fizemos uma dinâmica na sala, separamos a sala em grupo e cada grupo falava de um tipo de variação, no caso por região, outro por época, outro social, teve político, empresário, mendigo, foi uma proposta feita na sala.
TP:04	[não ocorreu a abordagem. O tempo para a entrevista foi exíguo]
TP:05	Eu acho que tende a analisar a própria questão da variação da língua, no caso existe a forma formal, não formal. E a variação linguística procura trabalhar estas questões dentro do próprio mundo do estudante.

Fonte: Dados da pesquisa (2009, grifos nossos)

TP:02 demonstrou estar inseguro no assunto e ter um conhecimento superficial. Na entrevista perguntamos se já tinha acompanhado turmas do 2º semestre, ele disse que não. Não tinha feito leituras mais aprofundadas sobre o tema. Da mesma forma, TP:05 também não tinha ainda acompanhado turmas do 2º semestre. Quando lhe perguntamos se tinha conhecimento a respeito, respondeu que sim e a sua resposta demonstra, de fato, certo nível de conhecimento. Já TP:01; TP:03 e TP:04, tinham acompanhado várias turmas que cursaram a disciplina Comunicação e as Interações Humanas no semestre referido. Dessa forma, constatamos que suas respostas são amplas, exceto TP:04 que não abordamos devido à exiguidade do tempo. Dentre as duas participações, é pertinente ressaltar a de TP:03. Ela engloba resumidamente sobre variações diacrônicas, quando fala sobre “variações históricas” e “por época”, diafásicas, quando cita “modo de falar”, diastrática, quando cita a “questão social” e “por região”, diatópicas. Além disso, compartilha sobre uma dinâmica que foi realizada em sala com os alunos e acrescenta dizendo ter gostado muito do assunto.

O tutor deve potencializar o momento da atividade em sala, o qual ocorre antes ou depois das explicações dos professores-autores. Quando falamos em potencializar é no sentido de valorizar a relação do novo conhecimento científico com uma atividade

motivadora. Como foi feito pelo TC:17 que adaptou o plano de atividade do professor para a realidade de sua sala de aula; também é o caso de TP:03 que buscou trabalhar uma dinâmica relacionada a abordagem da variação linguística; além das sugestões das próprias alunas que consideram importante a abordagem reconhecendo os aspectos culturais e regionais, bem como, da “contextualização” e da “interdisciplinaridade”, conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC/SEED, 2007, p. 9).

Associada a concepção sobre os fenômenos de variação linguística, também buscamos apreender quais as propostas dos TP sobre procedimentos didático-metodológicos a respeito do tema no sentido de abordá-los nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é o principal campo de atuação do pedagogo. Veremos agora a complementação dos TP que acompanharam turmas do 2º semestre do curso, na disciplina em análise:

Quadro 10 - Concepções sobre procedimentos didático-metodológicos dos tutores presenciais sobre a abordagem da variação linguística na sala de aula nos anos iniciais

TP:01	E - Qual seria o foco do professor nessa situação em sala de aula? Não deve desprezar e sim respeitar, conduzir o processo mostrando a ortografia da língua portuguesa e todo padrão. E - Tem alguma atividade que o professor poderia trabalhar esta norma padrão? No início de forma indireta, depois algum tipo de atividade de reescrita com a norma padrão, exemplo, a música Asa Branca.
TP:03	E - Esse conhecimento interferiu na sua prática? Sim. Existe devido ao fato de virem do interior. E - O teu papel como educadora? Você tenta trabalhar o aluno nesse sentido? Geralmente eu trabalho em cima da fala dele mesmo, faço com que ele e os outros alunos percebam onde está o erro, costumo usar uma música do Luís Gonzaga, então de forma bem suave por conta de não traumatizar, pois os alunos podem se fechar pelo fato de sentir vergonha dos outros rirem.

Fonte: Dados da pesquisa (2009, grifos nossos)

Os TP estão com a mesma função dos alunos, ou seja, de professores do Ensino Fundamental. Observamos que suas concepções didático-metodológicas se aproximam das propostas pelos AP. Também percebemos um conflito entre o discurso e a prática. Na proposta de TP:01 é dito que “Não deve desprezar e sim respeitar, conduzir o processo mostrando a ortografia da língua portuguesa e todo o padrão [...] No início de forma indireta [...]”. Nesse sentido, seu discurso se aproxima da ratificação parcial com objetivo pedagógico. Acrescenta que faria “algum tipo de atividade de reescrita com a ‘norma padrão’, exemplo, a letra da Asa Branca”. Essa situação já demonstra uma postura tradicional conservadora, de não-ratificação. O trabalho de reescrita com a música Asa Branca apagaria a poesia da música e a característica da identidade regional (ANTUNES, 2007). Além do que, o sentido de não

desprezar e sim respeitar é justamente de valorizar as variedades existentes e não no sentido de extingui-las do comportamento linguístico do aluno, visto que a proposta da Sociolinguística variacionista é reconhecer a heterogeneidade na língua (LABOV, 2008, passim) e trabalhar numa perspectiva de respeito a elas, considerando a adequação. Da mesma forma que TP:01, TP:03, também afirma que se deve abordar “de forma bem suave por conta de não traumatizar, pois os alunos podem se fechar pelo fato de sentir vergonha dos outros rirem”. Existe uma preocupação, uma sensibilidade, mas também propõe uma não-ratificação, além de conceituar como erro a variedade do aluno quando afirma: “Geralmente eu trabalho em cima da fala dele mesmo, faço com que ele e os outros alunos percebam onde está o erro, costumo usar uma música do Luís Gonzaga.”

A incongruência no discurso fica mais evidente se levarmos em conta, por exemplo, que TP:03 foi o mesmo que respondeu (Quadro 9) precisa e resumidamente sobre as variações diacrônicas, diafásicas, diastrática e diatópicas, dizendo: “São variações históricas, que dependem do tempo, da época, do modo de falar, uma questão social também, do meio que o indivíduo está inserido”. Compartilhou sobre uma dinâmica proposta que foi realizada em sala com os discentes: “Separamos a sala em grupo e cada grupo falava de um tipo de variação, no caso por região, outro por época, outro social, teve político, empresário, mendigo, foi uma proposta feita na sala”. “Foi um assunto que eu gostei muito”, afirmou

Não obstante a pertinência da resposta e também da atividade realizada em sala de aula, constatamos que a abordagem teórico-científica do MD e pelas professoras-autoras nas aulas sobre os fenômenos de variação linguística e as questões neles implicadas não foram suficientes para uma compreensão aprofundada por parte do tutor em relação à temática.

CONCLUSÃO

Considerando a importância da abordagem dos pressupostos da Sociolinguística variacionista na formação do pedagogo, realizamos uma investigação *in loco* num curso de Pedagogia na modalidade a distância de uma instituição privada de grande representatividade em Alagoas. Nosso objetivo foi verificar se havia abordagem da variação linguística numa perspectiva científica e como ocorria essa abordagem. Nesse contexto, focamos o processo de ensino-aprendizagem e as variáveis intervenientes material didático impresso e a atuação tutorial presencial. O material didático impresso por ser o principal suporte de estudo utilizado pelos alunos dos cursos ofertados pela instituição pesquisada. A atuação tutorial por ser um elemento imprescindível no processo de transposição didática do conteúdo, bem como no acompanhamento do aluno no curso.

Selecionamos vários documentos buscando identificar possíveis propostas de abordagem da temática e constatamos nas ementas das disciplinas na área de Língua Portuguesa que a disciplina de Comunicação e as Interações Humanas propunha a abordagem do tema. A partir dessa constatação realizamos a análise dos conteúdos impressos da disciplina compostos pelos slides das aulas (SL), planos de aula e atividade (PA) e o livro de publicação técnica (MD). Neles foram abordados vários pressupostos relacionados a variação linguística, na perspectiva da Sociolinguística variacionista, como a concepção da língua heterogênea, propostas de procedimentos didático-metodológicos de combate ao preconceito linguístico, evidência da área da Sociolinguística como conteúdo importante para a formação e atuação do professor em sala de aula, abordagem sobre diversos mitos em torno da língua, exemplos de variações linguísticas, atividades relacionadas aos fenômenos de variação na língua portuguesa, várias acepções de gramática, dentre elas a internalizada e a coloquial, concepção de adequação contextual e competência comunicativa.

Todavia, também constatamos lacunas de vários aspectos como a falta de referência aos precursores da área, ausência de alguns conceitos de variação linguística, explicitação da incongruência do conceito de língua heterogênea com a abordagem saussuriana, imprecisão terminológica quanto a classificação dos tipos de variação, equívoco no uso das terminologias norma-padrão, português padrão e norma culta, inteligibilidade nas imagens do MD impossibilitando a realização de atividades propostas e abordagem superficial da temática, considerando que o MD da disciplina tinha 36 páginas de conteúdo e apenas 9 foram relacionadas ao assunto. Importantes referências da disciplina foram trabalhadas de forma

complementar, isto é, não obrigatória. Geralmente os alunos recorriam ao MD e não se aprofundavam nas leituras complementares.

Na abordagem desses conteúdos em sala de aula, considerando a atuação tutorial presencial, observamos a transposição didática em três turmas diferentes durante os anos de 2007 a 2009. Constatamos que o tutor nesse contexto é um mediador do processo de ensino-aprendizagem a partir dos conteúdos propostos pelos professores-autores da disciplina os quais são disponibilizados por meio do MD, SL e PA. Além das literaturas, disponíveis nas bibliotecas virtual e física, que fazem parte das referências básicas e complementares da disciplina. Ele atua como regente em 1/3 do tempo total de aula que ocorre semanalmente e nos outros 2/3 ele media a relação aluno-conteúdo-professor interagindo pelo chat com outros tutores presenciais e a distância de diversos pólos enviando questões, dúvidas e posicionamentos dos alunos referentes aos assuntos abordados pelos professores-autores enquanto a aula ocorre via-satélite. Bem como, interação compartilhando experiências e dúvidas uns com os outros.

Como a sala de aula é um contexto complexo observamos a ocorrência de alguns fenômenos relacionados a modalidade a distância que interferiram no processo de ensino-aprendizagem da temática em foco os quais necessitaram da intervenção tutorial de forma singular. Em uma das turmas houve a dificuldade dos alunos entenderem os enunciados devido a dicção e falta de clareza nos pronunciamentos da professora-autora. Em outra turma, ocorreu a dificuldade na compreensão devido ao ritmo da fala e também por que a professora-autora costumava ler o script no momento que falava e com isso os alunos acharam que a aula era muito mecânica e que a professora não dominava o assunto.

Sendo a aula via-satélite não ocorria o diálogo direto entre os alunos e a professora ministradora da disciplina. O tutor não tinha autorização de mudar o planejamento da aula e de assumir a regência da turma de forma autônoma. Nesse sentido o procedimento dele foi de informar a professora via chat, o qual era mediado pelo tutor a distância, o que estava ocorrendo. Contudo, como os alunos demonstraram não estarem motivados com as aulas e reagiram não prestando atenção, realizando conversas paralelas e, inclusive, xingando a professora, o tutor procurou intervir na aula para orientar e explicar aos alunos os aspectos negativos e anti-éticos de tal postura. Essa situação perdurou até a conclusão da disciplina.

Constatamos que essas ocorrências interferiram de forma negativa para a consolidação da aprendizagem dos conhecimentos científicos sobre a variação linguística abordados no curso, os quais, mesmo apresentando algumas lacunas, foram pertinentes aos pressupostos da Sociolinguística variacionista. Quando aplicamos o questionário com 67 alunos que tinham

cursado a disciplina Comunicação e as Interações Humanas identificamos que maior parte ainda demonstrava tendência ao preconceito linguístico. Assim, ficou evidenciado que a maioria dos alunos não apreendeu o conteúdo. Também aplicamos o questionário com 21 alunos que ainda não tinham cursado a disciplina e os resultados destes em relação aos que já tinham cursado foram idênticos no sentido de a maioria demonstrar tendência ao preconceito linguístico, isto é, 54% e 60%, respectivamente.

As entrevistas realizadas posteriormente confirmaram os resultados dos questionários e esclareceram quais eram as concepções vigentes dos alunos sobre o tema, suas propostas e experiências em relação aos procedimentos didático-metodológicos para trabalhar a variação linguística em sala de aula nos anos iniciais. Apesar de parte dos futuros professores ter demonstrado sensibilidade ao expressarem a necessidade de “respeitar a maneira de falar dos alunos para não constrangê-los”, em relação ao modo de ratificação em sala de aula das falas e participações desses alunos não há muita convergência, ora estão no pólo da tendência da não-ratificação, ora expressam postura de ratificação parcial com intervenção pedagógica ou apresentam a tendência de ratificação parcial dentro do parâmetro do mais “certo” sob sua ótica, excluindo outras possibilidades válidas. Essas posturas representam a existência de uma percepção não adequada em relação aos alunos, principalmente os oriundos das classes menos favorecidas ou de regiões interioranas.

Esses resultados refletem que os professores em formação não consolidaram os conhecimentos trabalhados na disciplina sobre a variação linguística por diversos fatores intervenientes, além de os saberes da experiência terem prevalecido sobre os saberes científicos.

Diante disso, apontamos como uma estratégia possível de abordagem significativa do conteúdo o estabelecimento da relação das vivências dos alunos e os conhecimentos científicos, haja vista que a abordagem se daria de forma mais contextualizada. Uma das metodologias é a abordagem por casos, a qual apresenta uma problemática para reflexão e a busca de soluções por parte dos alunos com mediação do tutor. Ativar-se-iam, desta forma, não somente os conhecimentos conceituais, mas os procedimentais e atitudinais. Nesse contexto, o tutor presencial ganha relevância por encontrar-se nas aulas presenciais, ou seja, no mesmo espaço físico e em contato real e direto com os alunos, possibilitando a interação entre eles de forma inter-grupal, alunos-alunos e alunos-tutor-alunos.

Apesar da possibilidade de interação assíncrona, via e-mail, com os tutores a distância e os professores da disciplina, os tutores presenciais, em geral, são pertencentes ao mesmo contexto e partilham de um sistema cultural próximo ao do aluno facilitando a comunicação e

a mediação do conteúdo da disciplina por parte dos tutores. Por serem situações síncronas, o debate pode ser potencializado e as respostas às dúvidas dos alunos podem ser dadas de forma mais imediata. Necessidade apontada por vários alunos nas entrevistas.

Outro aspecto a ser destacado é que as aulas do curso eram via-satélite ocorrendo simultaneamente para todo o Brasil, sendo assim, a possibilidade de os professores abordarem sobre as especificidades regionais, dentre elas a linguística, é muito remota. É nesse modelo sistêmico que a função do tutor presencial pode ser, dentre outros aspectos, o de promover a construção do conhecimento a partir da singularidade regional e dos conhecimentos prévios dos alunos, contribuindo na qualidade de sua formação promovendo uma maior significação e sentimento de pertencimento.

Como os tutores demonstraram ter um conhecimento superficial sobre a temática pesquisada, especialmente nas dimensões procedimental e atitudinal, sua concepção demonstrou-se próxima da concepção da maioria dos alunos. Seria necessário uma capacitação e viabilização de suportes de consulta específicos sobre o assunto. O tutor do curso de Letras, por exemplo, poderia promover encontros de estudos e debates, presenciais ou online, configurando-se como uma estratégia interdisciplinar de formação e de cooperação entre tutores.

De qualquer forma, como o material didático impresso continuaria sendo o suporte principal de estudo para os tutores e alunos, constatamos a necessidade de revisão de seus elementos imagéticos e das propostas de atividades e reflexões nele apresentadas. Um material com uma linguagem que dialogue com os alunos e que tenha propostas efetivas de aplicação poderiam resultar em melhor compreensão nos estudos. Entretanto, mesmo com a reformulação deste, os tutores e professores não estariam isentos de fomentar à pesquisa de conteúdos pertinentes à temática em outras fontes. Assim, os alunos seriam mais participantes do processo, desenvolveriam a sua autonomia de maneira mais significativa, consolidariam a sua identidade enquanto professor-pesquisador, trabalhariam de forma cooperativa e colaborativa com os colegas, sentiriam-se co-autores através da produção do conhecimento e elevariam seu nível de produção científica, bem como sua autoestima por meio de uma produção que abordasse reflexões e especificidades valorizando a cultura e conhecimento locais.

Em contra-partida a instituição formadora necessita abrir espaços mais democráticos de compartilhamento do saber. Promover-se-iam, então, encontros locais de socialização e troca de experiências, com publicações científicas do que fora compartilhado.

Nesse processo ressaltamos a importância do pólo presencial não como co-adjuvante, ou seja, instituição parceira da universidade, mas também como instituição formadora e garantidora de uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Contextualizada por proporcionar e valorizar a produção e socialização de conhecimento local. Interdisciplinar por possibilitar um trabalho com tutores de diversas áreas História, Geografia, Pedagogia, Letras, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Serviço Social, Artes, entre outras, em prol de temáticas eixos como, por exemplo, o estudo da cultura regional, abordando, dentre outros aspectos, a variação linguística.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric. M., MARCOS, F. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 17ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BENTES, Roberto de Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO, Fredric. M.; MARCOS, F (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 166-170
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (org) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 81-104.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005
- BORTONI-RICARDO, Stella Maria; SOUZA, Maria Alice Fernandes. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em 3 nov 2009.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em 3 nov 2009.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez, 2004

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S., LESSA, Rose Karla Cordeiro. **Alfabetização e letramento de jovens e adultos versus variação linguística**. Maceió: CNPq, 2004-2005. (Relatório Científico)

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S.; LESSA, Rose Karla Cordeiro; MINERVINO, Marta dos Santos. **A Variação linguística na sala de aula**. Maceió: CNPq, 2005-2006 (Relatório Científico)

CAVALCANTE, M. A. da. S. **O Sujeito Pronominal em Alagoas e no Rio de Janeiro**: um Caso de Mudança em Progresso. 2001. Tese de Doutorado em Linguística. Maceió, UFAL, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO FILHO, et al. Linguagens midiáticas e comunicação em EaD. In: Mercado, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Em Aberto**. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3162F761-F0C9-4835-9570-65C3B8FC061F%7D_Miolo%20Em%20Aberto%2079.pdf Acesso em 25 jul 2009, v. 22, n. 79, p. 47-58

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de letras, 2006.

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; PARAGUAÇU, Fábio; PINTO, Anamela. Experiências interativas com ferramentas midiáticas na tutoria *on-line*. In: Mercado, L. P. L (org.). **Em Aberto**. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3162F761-F0C9-4835-9570-65C3B8FC061F%7D_Miolo%20Em%20Aberto%2079.pdf Acesso em 25 jul 2009, v. 22, n. 79, p. 121-137

COSTA, Cleide Jane de S. A; PARAGUAÇU, Fábio; MERCADO, Luís Paulo L. Ferramentas de aprendizagem colaborativa na internet. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

DUBOIS, Jean (et al.) **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDEZ, Consuelo Tereza. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 395-402

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric. M., MARCOS, F (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 39-46

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Fredric. M., MARCOS, F (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 96-104

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAGNÉ, G. A Norma e o Ensino da Língua Materna. In: BAGNO, M.; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua Materna**: Letramento, Variação & Ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric. M., MARCOS, F (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 21-27

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007, p. 85-127.

KPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil. In: LITTO, Fredric. M.; MARCOS, F (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 209-214

LABOV, W. Estágios na Aquisição do Inglês *Standard*. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LABOV, W. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LOYOLLA, Waldomiro. O suporte ao aprendiz. In: LITTO, Fredric. M.; MARCOS, F (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 148-152

LUDKE, Meuga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 1996.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem**: um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2007.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber, 2006.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWUIN, Edith (org) **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 93-110

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. EAD nos países de língua portuguesa. In: LITTO, Fredric. M., MARCOS, F (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 34-38

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Fredric. M.; MARCOS, F (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 112-120

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-histórica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC. Introdução ao Moodle. In: **Escola de gestores da educação básica**. UFRGS/CINTED, 2008.

MEC. **Referências de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SED, 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Interação de mídias nos espaços de aprendizagem. In: Mercado, L. P. L (org.). **Em Aberto**. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3162F761-F0C9-4835-9570-65C3B8FC061F%7D_Miolo%20Em%20Aberto%2079.pdf Acesso em 25 jul 2009, v. 22, n. 79, p. 17-44

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Interação de mídias nos espaços de aprendizagem. In: Mercado, L. P. L (org.). **Em Aberto**. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3162F761-F0C9-4835-9570-65C3B8FC061F%7D_Miolo%20Em%20Aberto%2079.pdf. Acesso em 25 jul 2009, v. 22, n. 79, p. 17-44

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz. **Métodos de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric. M.; MARCOS, F (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 297-303

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007, p. 125-143.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: MORAN, José Manuel. **Fundamentos da aprendizagem online**. São Paulo: Loyola, 2006, p.41-52.

PALLOFF, Rena M.; PRATT Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.23-35.

PÈREZ-GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J; PÈREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 99-117.

PERINI, Mário A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

PINTO, Anamelea C. **Panorama da educação a distância**. Curso de Formação de Tutores. Maceió: CIED/UFAL, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PRETTO, Nelson de Luca (org). Criando alguns links In: PRETTO, Nelson de Luca (org) **Tecnologia & novas educações**. Salvador: Edufba, 2005, p. 153-164

PRIMO, Alex Fernando T; CASSOL, Márcio Borges F. **Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias**. Disponível em <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>> Acesso em 3 jul 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005.

SEMED. **Edital nº 08/2006**. Maceió: SEMED, 2006. Disponível em:

<<http://semed.covest.com.br/>> Acesso em: agosto de 2008.

SILVA, Marco Silva. 4ª ed. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarter, 2006.

SILVA, Marco Silva; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006

SILVA, Marco Silva (org). **Educação online**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 331-346.

SOUZA, Carlos Alberto et. al. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 13, p. 79-89, set/dez 2004

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O Ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 - Transcrição do trecho da aula sobre o tema variação linguística focando na mitologia do preconceito linguístico

P:11 - [...]O Marcos Bagno vai falar de oito mitos. **O primeiro mito é de que a língua portuguesa falada no Brasil, ela apresenta uma unidade surpreendente.** Gente, isso foi o que nós discutimos, ah, no início da nossa aula, né? Nós começamos a nossa aula justamente falando dessa... dessa unidade, mas quando nós queremos, de um certo modo, privilegiar, acentuar essa unidade nós esquecemos de dizer que existem as peculiaridades e isso é importantíssimo. Nós temos que dizer também: olha, é verdade que falamos a única língua portuguesa, mas existem peculiaridades. Não é, não existe uma unidade surpreendente. Existem diferenças de registro, de região geográfica, em relação também uma, uma... existe uma diferença que é resultado de diferença de diferentes classes sociais. Não podemos dizer que é, que falamos uma única língua portuguesa. Falamos sim a língua portuguesa, mas com várias, variedade linguística. **O segundo mito é o mito de que o brasileiro não sabe o português.** (hahahaha) Quem sabe português é o português, é aquele que nasce em Portugal. Então, aqui no Brasil não se fala bem o Português, né? Então a gente diz: ah, olha, pra falar português, né...nós temos que pra saber o português precisamos de ir em Portugal porque o brasileiro não sabe falar bem o português. O que é que acontece? Esse mito, ele vai reiterar, ele vai reafirmar justamente que nós aqui não sabemos o português. Nós dependemos do português de Portugal, mas acabamos acreditando também, evidenciando que, ah...se o brasileiro não sabe bem o português, como é que ele vai aprender língua estrangeira na escola, gente? Isso é mito, né! Brasileiro sabe português. Tanto é que eu estou falando aqui o português, vocês estão me ouvindo em português. Todos os dias que as nossas crianças saem de casa, elas falam o português e elas se compreendem. Como é que o brasileiro não sabe o português? É isso que nós vamos apren...aprofundar no nosso próximo item. Então vamos lá, ao quadro?

O próximo item vai dizer o quê? Que o português é muito difícil. Vocês nunca ouviram falar isso? Ah, o inglês é uma língua fácil, tem poucos verbos. Mas o português é uma língua extremamente difícil. Eu abro a gramática e só tem exceção. Por que é que a gente acha que o português é difícil, gente? Sabe porquê? Porque há uma distinção muito grande da nossa língua, entre o português que nós falamos, né, aqui no Brasil, e aquilo que está escrito na gramática. Mas isso não é culpa nossa aqui que falamos o português aqui no Brasil. É culpa do que? Da gramática normativa, que acredita que o que está certo é o que está em Português. Tem um poema do Oswald de Andrade que ele diz, ah, Pronominais, o título do poema dele é Pronominais. Ele vai falar justamente de pronomes. Vocês sabem que em língua portuguesa existe uma regra que diz que não se deve iniciar um frase com pronome oblíquo. Então, a gente não deveria dizer, por exemplo, “me dá um cigarro”. Porque isso aqui não é correto, na, na gramática normativa. Então, Oswald de Andrade, ele pega essa idéia e escreve um poema e ele diz assim: “Dai-me um cigarro. Diz a gramática do professor e do mulato sabido. Mas o bom moço da nação brasileira diz todos os dias: me dá um cigarro.” Por que isso gente? Porque tá muito distante, né? Ele brinca, ele goza dessa, dessa língua portuguesa, dessa gramática normativa. Porque justamente, eh, voc...você e eu não ouvimos ninguém chegar de manhã na padaria e pedi: dá-me um pão. Talvez em Portugal se diga isso. Por quê? Porque o pronome oblíquo lá, ele realmente é átono. Eles dizem: dá-me um PÃO. Mas nós não dizemos: dá-me um PÃO. Nós dizemos me dá um pão. E por que é que nós falamos de um modo e a gramática normativa reitera que isso não está correto? Continua acentuando essa... esse português de Portugal. Por isso, é que o português é difícil. Não é porque ele não é difícil não. É porque nós queremos a gramática da língua portuguesa aqui no Brasil seja aquela que é de Portugal. **Então, continuando o nosso quarto mito.** Ele vai dizer justamente o quê? **As pessoas sem instrução falam errado.** Isso aqui está na base daquela ideia de que existe uma única variedade. Que é a variedade padrão. Então, se ele não tem instrução ele fala errado. Porque ele não conhece a variedade culta, né? Mas nós já vimos que isso é um mito. **E nosso quinto mito diz que o lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão.** Aposto que o pessoal do Maranhão está adorando essa...essa afirmação aqui, né? De que o lugar onde melhor se fala o português aqui é no Maranhão. Sabe porque existe essa, essa ideia gente? Sabe por quê? Essa

ideia ela é baseada justamente num fato do, de no Maranhão se manter...ter-se mantido o uso do pronome tu, né? Enquanto que em várias regiões do Brasil esse tu ele foi substituído pelo você. Então, como ali em Portugal, desculpem, como ali no Maranhão ainda continua, né...assim, a usar o tu, assim como em Belém, em Santa Catarina, ah, ah, em Florianópolis, por exemplo, a gente diz: tu foste, tu compraste, e essa, esse é modo que fala em Portugal, então acredita-se, criou-se esse mito que é o melhor, o melhor é aquele que se aproxima do português de Portugal. Então, a gente ta sempre procurando ah... essa ideia, continuamos como uma colônia de Portugal. Acreditando que aquilo que é o bom, que aquilo que é o certo, aquilo que é o melhor é o que se aproxima do português de Portugal. Então, isso também é um mito, né? E que que nós devemos quebrar, nos conscientizarmos desses mitos. Agora vamos para o nosso próximo item. Vamos lá?

O nosso próximo item diz: o certo é falar assim porque se escreve assim. Mas claro que não é! Nós já vimos que fala e escrita não são iguais de jeito algum. É... nós temos, escrevemos, por exemplo, táxi, em que tem um X, né? Em que ah, eh, não não há uma correspondência bionívoca entre os nossos fonemas e os nossos grafemas. Então, não é verdade, né, que o certo é falar assim porque se escreve assim. Nós temos que falar todos como o pessoal lá de Ponta Grossa: leiTE, quenTE, porque existe um ê, ah, nós podemos falar leiti, quenti. Claro que não, não existe um modo de falar errado ou, ou certo, né? Existe um modo de falar típico de uma determinada região.

E o nosso próximo item é: é preciso saber gramática para falar e escrever bem. Esse aqui também é uma, é um grande mito, né? Preciso saber gramática para falar e escrever bem. Ah, eu poderia parar e perguntar para vocês: gente, quantos anos vocês estudaram gramática na vida? Quantos anos? Até chegarem aqui tem no mínimo onze anos. Desde a primeira série aprendendo gramática, aprendendo gramática. Então, deveriam ser todos romancistas. Porque se aprender gramática faz com que a gente aprenda também a escrever bem, os nossos gramáticos deveriam ser escritores e não gramáticos, se isso fosse verdade. Então, aqui também há uma, ah, uma mudança né? Trabalhando agora com os PCN's de língua portuguesa, com as concepções de Vigotsky, que vai, que vão afirmar que o sujeito se constitui na e pela linguagem, nós vamos compreender que essa construção textual ela se dá também a partir dessa compreensão do texto, do discurso é não só a partir do ensino da gramática.

E agora o **nosso último mito**, vamos lá, acompanhem aqui o quadro que é: **o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.** A gente diz: Ah! Quem sabe a norma culta, é... chega, é, ascende socialmente. Bem, aí nós poderíamos dizer uma coisa muito interessante: se é verdade de que quem sabe a norma culta ascende socialmente, os professores de língua portuguesa deveriam ser, estar no pico, do, da, ah, ahh, da nossa... da nossa pirâmide social, não é verdade? Em vez, se nós compararmos, ah, um grande fazendeiro, um grande, uma pessoa, um grande latifundiário, que não conhece a língua portuguesa, mas ele possui as terras, ela está lá em cima na pirâmide social. Então, é verdade de quem conhece a língua portuguesa, que quem conhece a norma padrão ascende so, ah, eh, socialmente? Não, não é verdade.

Então, gente, agora baseado nisso, nós vamos discutir, é... vocês vão pensar nesses mitos, em todas essas questões que nós levantamos até agora e vocês têm um minuto para organizar as perguntas de vocês. Então, até já!

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário semi-aberto aplicados aos discentes do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo

QUESTIONÁRIO Pedagogia – Módulo _____	
Você já ensina?	5. O lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão?
☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Há quanto tempo? _____	Por quê?
1. A língua portuguesa falada no Brasil é uniforme?	6. "O certo é falar assim porque se escreve assim". Ou seja, falar como se escreve?
☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Por quê?	Por quê?
2. "No Brasil não se fala português tão bem quanto em Portugal?".	7. É preciso saber gramática para falar e escrever bem?
☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Por quê?	Por quê?
3. "Você acha que a língua portuguesa é difícil?"	8. "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social?".
☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Por quê?	Por quê?
4. "As pessoas sem instrução falam muito errado?".	
☐ Sim ☐ Não	
Por quê?	

Apêndice 2 – Entrevista semi-estruturada realizada com os alunos do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo

1. Você é aluno (a) do Curso de Pedagogia na modalidade a distância?
2. Você está cursando qual semestre?
3. Tem outra formação? Graduação?
4. Fez magistério em nível médio?
5. Já ensina ou ensinou? Há quanto tempo?
6. Ensina ou ensinou em instituição pública ou privada?
7. Como você entrou na área de Educação? Teve influência de parentes próximos, de um(a) professor(a) em especial ou se foi outro por outro(s) motivo(s)? Qual(is)?
8. Você está gostando do curso de Pedagogia? Por quê?
9. Você está gostando de cursar na modalidade a distância? Por quê?
10. Fazendo uma comparação com os dois modelos, presencial e a distância, de que forma você avaliaria? Ou seja, para você é melhor o presencial ou a distância?
11. Hoje, se você tivesse a oportunidade de optar você escolheria o curso a distância ou o presencial? Por quê?
12. Como você descreveria o papel do tutor a distância? De que forma ele contribui, ou não, para o seu aprendizado?
13. Em sua opinião, quais as características necessárias para se um bom tutor distância?
14. Como você descreveria o papel do tutor presencial? De que forma ele contribui, ou não, para o seu aprendizado?
15. Em sua opinião, quais as características necessárias para se um bom tutor de sala (presencial)?
16. Você poderia dizer quais disciplinas ou conteúdos que, até o momento, considera(ou) importantes no curso?
17. Os conteúdos trabalhados têm ajudado você na sua prática em sala de aula? De que forma? Você poderia relatar alguma experiência?
18. Tem uma disciplina, em específico, que gostaria que falasse um pouco dela: Comunicação e Interações Humanas.
19. Você lembra dos assuntos ou temas abordados?
20. Você lembra se foi abordado o tema variação linguística?
21. Você já tinha ouvido falar no assunto ou estudado sobre ele? Você recorda quando e aonde?
22. Para você o que é variação linguística?
23. A professora chegou a explicar de que forma o professor deve proceder quando ocorrer em sala de aula fenômenos de variação linguística na fala de um aluno ou dos alunos? Ou seja, se um ou mais alunos falam de uma determinada forma, o professor deve intervir? Como?
24. Você lembra se a professora abordou sobre a mitologia do preconceito linguístico? Esse assunto é referente a um livro chamado Preconceito linguístico: o que é, como se faz, do autor Marcos Bagno. Ele aborda sobre os 8 mitos, você lembra?
25. Em relação a esse tema especificamente, o tutor presencial ou o tutor a distância ajudaram você a compreender o assunto? De que forma?
26. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Apêndice 3 – Entrevista semi-estruturada realizada com os tutores do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo

1. Você é ou foi tutor (a) há quanto tempo?
2. Você pode relatar quais as experiências em tutoria que teve?
3. Nessa Universidade você é tutor presencial ou tutor a distância? De qual curso?
4. Qual a sua formação?
5. Como foi que surgiu a oportunidade de ser tutor nesta instituição?
6. Qual é a função de um tutor presencial?
7. Qual é a função de um tutor a distância?
8. Qual é a função do professor autor da disciplina?
9. Além da experiência em tutoria, você já leciona ou lecionou? Em qual nível de ensino?
10. Há quanto tempo leciona ou lecionou? Instituição pública ou privada?
11. Das disciplinas do curso de Pedagogia você poderia dizer quais as que você considera importantes? Por quê?
12. Você acompanhou a disciplina de: Comunicação e Interações Humanas?
13. Você lembra se um dos conteúdos foi variação linguística?
14. Você já tinha ouvido falar em variação linguística? Quando e onde?
15. Na sua graduação você já tinha ouvido falar sobre o assunto?
16. Para você o que é variação linguística?
17. A professora chegou a explicar de que forma o professor deve proceder quando ocorrer em sala de aula fenômenos de variação linguística na fala de um aluno ou dos alunos? Ou seja, se um ou mais alunos falam de uma determinada forma, o professor deve intervir? Como?
18. Você lembra se a professora abordou sobre a mitologia do preconceito linguístico? Esse assunto é referente a um livro chamado Preconceito linguístico: o que é, como se faz, do autor Marcos Bagno. Ele aborda sobre os 8 mitos, você lembra?
19. Bem, de qualquer forma eu vou ler para você cada mito citado pelo autor e gostaria que você fizesse seus comentários.
20. Mito 1: A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente. O que você poderia dizer a respeito?
21. Brasileiro não saber português; só Portugal se fala bem português.
22. Português é muito difícil.
23. As pessoas sem instrução falam tudo errado.
24. O lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão.
25. O certo é falar assim porque se escreve assim.
26. É preciso saber gramática para falar e escrever bem.
27. O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.
28. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Apêndice 4 – Entrevista semi-estruturada realizada com o coordenador do curso de Pedagogia na modalidade a distância da instituição privada campo de estudo

1. Você é coordenador do curso há quanto tempo?
2. Qual a sua formação?
3. Como é o sistema do curso desta Universidade?
4. Você coordena quantos pólos?
5. Há quanto tempo o curso de Pedagogia é ofertado?
6. Você saberia dizer quantas turmas tem do curso de Pedagogia e quantos alunos matriculados?
7. Como é o funcionamento do curso?
8. Quais os critérios para a contratação de professores?
9. Quais os critérios para a contratação de tutores?
10. Qual é a função de um tutor presencial?
11. Qual é a função de um tutor a distância?
12. Qual é a função do professor autor da disciplina?
13. Como foi constituído o currículo, as disciplinas do curso?
14. Quais os problemas enfrentados no curso de Pedagogia?
15. Quais foram os avanços?
16. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?