



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA – PPGLINC**

LENILZA TEODORO DOS SANTOS MENDES

**CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A
PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA**

**SALVADOR
2018**



LENILZA TEODORO DOS SANTOS MENDES

**CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A
PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA**

Trabalho de Tese apresentado Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

SALVADOR
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mendes, Lenilza Teodoro dos Santos
Crenças de professores sobre a competência comunicativa e a perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna / Lenilza Teodoro dos Santos Mendes. -- Salvador, 2018.
399 f. : il

Orientador: Maria Luisa Ortiz Alvarez.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2018.

1. Crenças de professores. 2. Competência comunicativa. 3. Perspectiva intercultural. 4. Português língua materna. 5. Linguística Aplicada. I. Ortiz Alvarez, Maria Luisa. II. Título.

LENILZA TEODORO DOS SANTOS MENDES

**CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A
PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA**

Trabalho de Tese apresentado Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez – Universidade Federal da Bahia – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro – Universidade Estadual de Santa Cruz
Examinadora externa (Primeira Titular)

Prof^a. Dr^a. Sandra Carneiro de Oliveira – Universidade Federal da Bahia/FACED
Examinadora externa (Segunda Titular)

Prof. Dr. Antonio Messias Nogueira da Silva – Universidade Federal da Bahia
Examinador interno (Primeiro Titular)

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira – Universidade Federal da Bahia
Examinador interno (Segundo Titular)

E os seguintes suplentes:

Prof. Dr. Gilberto Nazareno Telles Sobral – Universidade Estadual da Bahia – (Primeiro
Suplente Externo)

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque – Universidade de Brasília – (Segundo Suplente Externo)

Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes – Universidade Federal da Bahia – (Primeira Suplente Interna)

Prof^a. Dr^a. Márcia Paraquett Fernandes – Universidade Federal da Bahia (Segunda Suplente
Interna)

Defesa de Tese:
Em: 29 / 10 / 2018.

Dedico esse trabalho a:

Deus, autor da minha existência, razão da minha alegria e da minha paz.

Aos meus pais, Leonícia Rosa (*in memoriam*) e Manoel Teodoro, pelo incentivo e confiança recebidos em toda a minha trajetória e, sobretudo pelo amor incondicional que ultrapassa essa existência.

Ao meu amado esposo Manuel Mendes e ao meu querido filho, Christian Aleph, companheiros inseparáveis de vida, pela presença constante, paciência, ajuda, incentivo e amor, sem os quais tudo seria muito mais difícil.

Aos meus queridos irmãos da família Teodoro, Jobson, Jovenita, Mariza, Jailson, Marcos Henrique, Estelita e Carlos Humberto. Longe ou perto, trago-os sempre comigo. Nas lembranças da infância, no riso da adolescência, na sabedoria e cuidado da vida adulta.

AGRADECIMENTOS

A Deus soberano, onisciente, onipresente e onipotente, pelo pleno reconhecimento da Sua ação sobrenatural em todas as conquistas, decisões e realizações da minha vida.

À Profª Drª. Maria Luisa Ortiz Alvarez, orientadora querida e amiga, pela disponibilidade, paciência, compreensão, competência profissional e responsabilidade no exercício da orientação e pela confiança em meu desempenho como orientanda.

Ao Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, mais que professor, um amigo generoso e profissional competente e inspirador com o qual sempre pude contar. Anjo no meu caminho. A minha gratidão para sempre.

À Banca de Qualificação formada pela Profª. Drª. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Profª. Drª. Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro e Profª. Drª. Livia Márcia R. T. Batista, pelas preciosas sugestões, orientação e incentivo na ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores e professoras que aceitaram compor a minha banca de defesa, Drª. Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, Drª. Sandra Carneiro, Dr. Antonio Messias e Dr. Domingos Sávio P. Siqueira. O meu respeito e admiração pelas suas trajetórias profissionais e a minha gratidão pelas contribuições.

Aos professores e professoras que tive durante a minha trajetória escolar. Todos(as) vocês contribuíram, de alguma forma, para a minha formação. São referências que guardo com muito carinho.

Ao meu querido pai, Manuel Teodoro e meus queridos irmãos e irmãs da família Teodoro, Jobson, Estelita, Jailson, Mariza, Beto, Jovenita, Marcos e toda a minha família, pelo carinho, interesse, amor, paciência e compreensão nesse longo período de ausências.

A todos os meus queridos irmãos e irmãs espirituais, especialmente, Gilberto, Maria José, Humberto Costa, Fátima, Marley e Marcos Monteiro, Anália, Verinha, Bernarh, Gils Magnavita, Linda, Ana Pires, Cleyde, Aldo, Luciane, Marize Rocha e todos os demais que alimentaram o meu ânimo com suas orações e apoio durante todo esse período. Tenho plena certeza de que somos uma verdadeira família! Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores e professoras do PPPGLINC ou que estiveram atuando lá no período, pelas significativas contribuições teóricas em minha formação que me fizeram desconstruir paradigmas e enxergar mais longe, especialmente os professores Sávio Siqueira, Denise Scheyerl, Antonio José, Alícia Lose, Iracema Luíza e Ricardo Gualda, meu muito obrigada!

Às professoras colaboradoras e diretoras das escolas que generosamente concordaram em participar da pesquisa e permitiram que eu adentrasse no seu universo profissional. A sua contribuição é um tesouro valioso que guardarei em meu coração para toda a vida.

À Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), pelo apoio institucional e financeiro a esta pesquisa.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) representada, através dos funcionários da secretaria acadêmica, principalmente Ricardo, Cristiane e Thiago, pela dedicação, compreensão e profissionalismo com os quais sempre fui tratada ao longo desse período.

Aos colegas do Departamento de Letras e Artes da UESC, pelo apoio, solidariedade, compreensão e amizade, pois como já dizia João Cabral de Melo Neto, “um galo sozinho não tece uma manhã”.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia pelo apoio financeiro, imprescindível para a realização desse trabalho.

Aos colegas e amigos queridos do Curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura, turma incrível, pela amizade, relação de troca e contribuição em minha formação profissional e pessoal.

Aos colegas e amigos (as), Ivana Carla, Sandra Carneiro, Tiane Cléa, Irlena Moreira Lopes, Patrícia Argolo, Ludmila Scarano, Joziane Ferraz, Tatiany Pertel, Thaís Nascimento, Elso Leite, Verena Abreu e Ricardo Dantas, pelo apoio, amizade, ajuda e incentivo. Pela acessibilidade, sugestões e contribuições relacionadas ao objeto de estudo em questão.

À Norma Guimarães, pelos cuidados pessoais diários durante esta importante etapa da formação.

À FAPESB, pela bolsa de desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

A todos àqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho, meu eterno reconhecimento e gratidão.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

(FREIRE, 2013, p. 52-53).

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos. [...]
(MELO NETO, 1973, p. 15).

RESUMO

Considerando que o conceito de crenças é muito importante para o ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista que sua conscientização poderá redundar em mudanças positivas na prática dos professores, principalmente porque “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (BARCELOS, 2006, p. 25), o principal objetivo desta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico consiste em investigar as crenças de professores sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna, face à realidade da sala de aula, dos documentos orientadores e dos materiais didáticos utilizados em algumas escolas estaduais de Itabuna. Para alcançar tal objetivo, nós contamos com a participação de 10 (dez) professoras colaboradoras da pesquisa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados, um questionário sobre crenças, uma entrevista semiestruturada, registro etnográfico por meio de notas de campo em sala de aula e narrativas autobiográficas. Realizamos também a análise de 2 (dois) livros didáticos que estavam sendo utilizados nas escolas estaduais no momento da pesquisa e verificamos o tratamento desse tema nos principais documentos balizadores do ensino de português língua materna do Ensino Médio. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de incluir a reflexão crítica sobre as crenças inerentes à competência comunicativa e perspectiva intercultural sob o viés da Linguística Aplicada, nos cursos de formação e em sala de aula de português língua materna, ensejando a problematização das diferenças e identidades, o foco no uso significativo da língua e o reconhecimento do protagonismo da linguagem na construção de uma sociedade mais pacífica, justa e solidária.

Palavras-chave: Crenças de professores. Competência comunicativa. Perspectiva intercultural. português língua materna. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

Considering that the concept of beliefs is very important for language teaching and learning, bearing in mind that their awareness can lead to positive changes in teachers' practice, mainly because "[...] beliefs have a strong impact on our behavior" (BARCELOS, 2006, p. 25), the main objective of this qualitative research of ethnographic basis is to investigate the teachers' beliefs about communicative competence and intercultural perspective in the teaching-learning of portuguese mother tongue, in view of the reality of the classroom, the guiding documents and the didactic materials used in some state schools of Itabuna. In order to achieve this goal, we count on the participation of ten (10) teachers who collaborated with the research and we use as instruments of data collection a questionnaire about beliefs, a semi-structured interview, ethnographic registration through classroom field notes and autobiographical narratives. We also carried out the analysis of two (2) textbooks that were being used in the state schools at the time of the research and we verified the treatment of this theme in the main documents that validate the teaching of the portuguese mother tongue of High School. The results of the research point to the need to include critical reflection on the beliefs inherent to communicative competence and intercultural perspective under the bias of Applied Linguistics, in the training courses and in the portuguese mother tongue classroom, allowing the problematization of differences and identities, the focus on the meaningful use of language and the recognition of the protagonism of language in the construction of a more peaceful, just and solidary society.

Key words: Beliefs of teachers. Communicative competence. Intercultural perspective portuguese mother tongue. Applied Linguistics.

RESUMEN

Considerando que el concepto de creencias es muy importante para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y teniendo en cuenta que su concientización conlleve a cambios positivos en la práctica de los profesores, principalmente porque "las creencias ejercen un fuerte impacto en nuestro comportamiento" (BARCELOS, 2006, p. 25), el objetivo principal de esta investigación cualitativa de cuño etnográfico es investigar las creencias de profesores sobre la competencia comunicativa y perspectiva intercultural en la enseñanza de portugués lengua materna, ante la realidad que se presenta en el aula, así como un análisis de los documentos que orientan el proceso de enseñanza y de los materiales didácticos utilizados en algunas escuelas estatales de Itabuna. Para alcanzar tal objetivo, contamos con la participación de 10 (diez) profesoras colaboradoras de la investigación y utilizamos como instrumentos de recolección de datos, un cuestionario sobre creencias, una entrevista semiestructurada, registro etnográfico por medio de notas de campo y narrativas autobiográficas. También fueron analizados dos (2) libros de texto que se estaban siendo utilizados en las escuelas públicas investigadas y verificar el tratamiento de este tema en los principales documentos que rigen el proceso de enseñanza de la lengua materna portuguesa de la escuela secundaria. Los resultados apuntan a la necesidad de incluir la reflexión crítica acerca de las creencias sobre la competencia comunicativa y perspectiva intercultural con base en los presupuestos de la Lingüística Aplicada, en los cursos de formación y en aulas de portugués lengua materna, a través de la problematización con relación a las diferencias e identidades, al uso significativo de la lengua y al reconocimiento del protagonismo del lenguaje en la construcción de una sociedad más pacífica, justa y solidaria.

Palabras clave: Creencias de profesores. Competencia comunicativa. Perspectiva intercultural. lengua materna portuguesa. Lingüística Aplicada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro didático 1.....	152
Figura 2 – Livro didático 2.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Instituições Escolares e Professoras Colaboradoras.....	142
Gráfico 2	–	Existência de variantes certas ou erradas.....	202
Gráfico 3	–	A escola como o lugar onde se aprende a língua correta.....	203
Gráfico 4	–	O conhecimento gramatical como pré-requisito para a vida em sociedade.....	204
Gráfico 5	–	O domínio da gramática normativa como balizadora da cultura e educação de pessoas.....	205
Gráfico 6	–	A correção na fala como sinal de inteligência.....	206
Gráfico 7	–	Justificativa natural da diferença entre gêneros por meio da anatomia biológica.....	207
Gráfico 8	–	Existência de trabalhos específicos para homens e mulheres.....	208
Gráfico 9	–	A forma de sentar da mulher.....	209
Gráfico 10	–	A culpabilização da mulher pelo assédio masculino.....	210
Gráfico 11	–	A submissão como característica feminina.....	211
Gráfico 12	–	Políticas de inclusão social.....	212
Gráfico 13	–	Convivência pacífica entre os grupos raciais brasileiros.....	214
Gráfico 14	–	Responsabilidade da própria pessoa pelo lugar social ocupado.....	215
Gráfico 15	–	Desempenho de pessoas negras e brancas em atividades.....	216
Gráfico 16	–	Igualdade de todos na escola.....	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Diferentes termos e definições para CEAL	57
Quadro 2	– Pesquisas sobre crenças.....	60
Quadro 3	– Estratégias de polidez.....	83
Quadro 4	– Relação entre crenças: algumas generalizações.....	84
Quadro 5	– Dados contextuais das professoras.....	141
Quadro 6	– Formação e uso do gerúndio.....	159
Quadro 7	– Estudo das preposições e locuções conjuntivas.....	160
Quadro 8	– Conceitos de sujeito e predicado.....	162
Quadro 9	– Interjeição e locuções interjetivas.....	163
Quadro 10	– Palavras invariáveis.....	165
Quadro 11	– Pronomes relativos.....	166
Quadro 12	– Variedades Sociolinguísticas.....	167
Quadro 13	– Trabalho sobre gênero.....	169
Quadro 14	– Palavras e expressões de sentido semelhante.....	171
Quadro 15	– Literatura afro-brasileira.....	174
Quadro 16	– Crenças e aglomerados de crenças de professoras sobre a competência comunicativa.....	277
Quadro 17	– Crenças e aglomerados de crenças de professoras sobre a perspectiva intercultural.....	279
Quadro 18	– Títulos e tópicos das unidades Literatura e Leitura de imagens do livro Português: Linguagens em conexão.....	316
Quadro 19	– Títulos e tópicos da unidade Gramática e estudo da língua do livro Português: Linguagens em conexão.....	318
Quadro 20	– Títulos e tópicos das unidades Produção de textos orais e escritos do livro Português: Linguagens em conexão.....	320
Quadro 21	– Títulos e tópicos da unidade Literatura do livro Novas palavras.....	321
Quadro 22	– Títulos e tópicos da unidade Gramática do livro Novas palavras.....	323
Quadro 23	– Títulos e tópicos da unidade Redação e leitura do livro Novas palavras...	325

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	–	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas
AC	–	Análise de Conteúdo
ACIN	–	Abordagem Comunicativa Intercultural
AD	–	Análise Documental
ANPOLL	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Letras e Linguística
BALLI	–	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
C	–	Concordo
CCI	–	competência comunicativa intercultural
CEAL	–	Crenças no ensino aprendizagem de línguas
CEFR	–	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
CIGIAE	–	Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas
CP	–	concordo plenamente
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	–	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DP	–	discordo plenamente
EE	–	Educação Especial
EF	–	Ensino Fundamental
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EM	–	Ensino Médio
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos profissionais de Educação
GN	–	Gramática normativa
GTs	–	Grupos de Trabalhos
IAB	–	Instituto Avante Brasil
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHA	–	Índice de Homicídios na Adolescência
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	–	Linguística Aplicada
LAESER	–	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

LAV/UERJ	–	Observatório das Favelas e o Laboratório de Análise da Violência da Universidade do Rio de Janeiro
LD1	–	livro Português: Linguagens em Conexão
LD2	–	livro <i>Novas Palavras</i>
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEM	–	Leis das Diretrizes e Base do Ensino Médio
LE	–	Língua estrangeira
LM	–	Língua materna
MD	–	Material didático
MEC	–	Ministério da Educação
MP	–	Manual do Professor
MS	–	Ministério da Saúde
N	–	Neutra
OCEM	–	Organizações Curriculares do Ensino Médio
OCN	–	Orientações Curriculares Nacionais
ONU	–	Organização das Nações Unidas
ONUBR	–	Orientação das Nações Unidas no Brasil
PARFOR	–	Programa de Formação de Professores
PC	–	Professoras colaboradoras
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCSUDF	–	Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLM	–	Português Língua Materna
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	–	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODEB	–	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
QR	–	Questionário
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDH	–	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SIM	–	Sistema de informações sobre Mortalidade
SIPS	–	Sistema de Indicadores de Percepção Social

SDH/PR	–	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SUS	–	Serviço Único de Saúde
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UESC	–	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	–	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
1 DESCORTINANDO O PERCURSO.....	27
1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA.....	27
1.2 PROBLEMA E PROBLEMÁTICA.....	31
1.3 JUSTIFICATIVA.....	37
1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	40
1.4.1 Objetivo geral.....	40
1.4.2 Objetivos específicos.....	40
1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	40
2 LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDO DE CRENÇAS.....	42
2.1 O ESTUDO DE CRENÇAS COMO UM TEMA EM EXPANSÃO NA LINGUÍSTICA APLICADA.....	42
2.2 PESQUISAS INICIAIS SOBRE CRENÇAS NO PANORAMA BRASILEIRO.....	46
2.3 DIVERSIDADE CONCEITUAL, NATUREZA DAS CRENÇAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
2.4 CRENÇAS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	62
2.5 POSSÍVEL ORIGEM DAS CRENÇAS SOBRE DIFERENÇAS ENTRE OS GÊNEROS.....	68
2.6 CRENÇAS E DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS.....	74
2.7 AS NOÇÕES DE POLIDEZ E FACE FRENTE AO ESTUDO DE CRENÇAS.....	80
3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA.....	86
3.1 ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA: OS DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	86
3.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA.....	90
3.3 PERSPECTIVAS EM INTERFACE NOS PCNEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	96
3.4 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	101
3.5 A CONTRIBUIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	

	PARA A COMPREENSÃO DOS NOVOS PARADIGMAS.....	105
3.6	PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: O SEU REFLEXO NAS DCN.....	108
3.6.1	Diferença e Identidade na sociedade pós-moderna.....	111
3.7	A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO CONTINENTE LATINO-AMERICANO.....	114
3.8	INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E MULTICULTURALISMO INTERATIVO.....	118
3.9	CARACTERÍSTICAS DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	120
3.10	PNLD E GUIA DO LD DE PORTUGUÊS NO EM: USO SOCIAL DA LÍNGUA E INTERCULTURALIDADE.....	122
3.11	ABORDAGEM INTERCULTURAL COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	127
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	132
4.1	PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA DE NATUREZA ETNOGRÁFICA.....	132
4.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DOCUMENTAL E SUA UTILIZAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA.....	133
4.2.1	O método da análise de conteúdo.....	136
4.3	CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	139
4.4	O CENÁRIO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	140
4.5	OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	142
4.5.1	O questionário.....	142
4.5.2	A entrevista semiestruturada.....	144
4.5.3	Narrativas autobiográficas de professoras.....	146
4.5.4	As anotações de campo.....	149
4.5.5	Análise de livros didáticos.....	150
5	ANÁLISE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	151
5.1	LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	151
5.1.1	Apresentação geral das coleções.....	152
5.1.2	Configuração tópica dos LD1 e LD2.....	156
5.1.3	Categoria 1 – Concepção de língua e linguagem.....	157
5.1.4	Categoria 2 – Integração de competências.....	162

5.1.5	Categoria 3 – Conteúdos autênticos e culturalmente significativos.....	173
5.2	ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO.....	176
5.2.1	Periodização e momentos cruciais.....	178
5.2.2	Domínios de aprendizagem.....	183
5.2.3	Conhecimentos na formação.....	189
5.2.4	Dinâmicas.....	193
5.2.5	Atitudes e qualidades do sujeito.....	196
5.3	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES.....	201
5.3.1	Aglomerado a) Crenças de professoras sobre diferenças linguísticas.....	201
5.3.2	Aglomerado b) Crenças de professoras sobre diferenças de gênero.....	207
5.3.3	Aglomerado c) Crenças de professoras sobre diferenças étnico-raciais.....	212
5.4	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	218
5.5	A REALIDADE DA SALA DE AULA NO FAZER DAS PROFESSORAS.....	246
5.6	ENTRE O DIZER E O FAZER: A TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	254
5.6.1	Crenças sobre a competência comunicativa no ensino-aprendizagem de PLM.....	255
5.6.2	Crenças de professoras sobre a perspectiva intercultural no ensino- aprendizagem de PLM.....	264
	REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	276
	REFERÊNCIAS.....	286
	APÊNDICES.....	306
	Apêndice A – Roteiro de Questionário sobre Crenças.....	307
	Apêndice B – Roteiro de Perguntas para Entrevista Semiestruturada.....	308
	Apêndice C – Ficha de Notas de Aulas.....	309
	ANEXOS.....	310
	Anexo A – Parecer Consubstanciado de Aprovação da Pesquisa pelo CEP.....	311
	Anexo B – Tópicos, Títulos e Configuração Tópica dos Livros Didáticos 1 e 2.....	316
	Anexo C – Páginas dos LD1 e LD2	326
	Anexo D – Transcrições das Entrevistas Semiestruturadas.....	341
	Anexo E – Narrativas Autobiográficas das Professoras.....	376

INTRODUÇÃO

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014, p. 109)

É imprescindível, para muitos estudiosos da atualidade, principalmente para aqueles dedicados a desenvolver trabalhos na área da Linguística Aplicada (LA), que as pesquisas realizadas sejam pautadas no entendimento de problemas reais, enfrentados por pessoas reais, sobretudo as excluídas socialmente, para que seus trabalhos possam fazer a diferença no contexto da investigação.

Moita Lopes (2006) denomina os excluídos de as “vozes do Sul”. Segundo o autor, elas estão corporificadas, pois são as “daqueles marcados pelo sofrimento às margens da sociedade” cujo conhecimento é considerado como “senso comum”, marcadamente nas vozes dos “pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 86).

Acrescenta-se a esses sujeitos e paisagem, a constatação de que o homem se encontra diante de uma crise sem precedentes de percepção e de paradigmas, influenciada pelas tecnologias da comunicação e informação, que após o advento da internet e consequente globalização, provocou, de acordo com Hall (2015), uma fragmentação do sujeito pós-moderno, cuja composição é constituída por múltiplas identidades, portanto contraditórias entre si. Para Fleuri (2003), globalizar pode significar homogeneizar, diluir e apagar identidades de culturas consideradas inferiores pela narrativa de grupos hegemônicos e para que isso não ocorra, é preciso dar voz aos grupos socialmente marginalizados.

Difícilmente essas vozes são ouvidas por aqueles que “fazem ciência”, a exemplo do que acontece na sala de aula de língua materna (LM), espaço em que, na maioria das vezes, existe uma enorme distância entre o que se ensina (principalmente no contexto da escola pública) e o que os aprendizes de fato necessitam para se tornarem protagonistas da sua própria história no exercício da vida real. Rajagopalan (2003) ao referir-se à linguística tradicional, aborda a necessidade de se repensar com urgência os hábitos dessa disciplina de se voltar para si mesma sem grandes preocupações com as importantes questões que envolvem o uso da

linguagem fora dos seus muros, deixando-as a cargo de outras áreas do conhecimento, a exemplo da Sociologia, Psicologia, Filosofia e outras.

Nessa mesma direção, Siqueira (2008, p. 39) discorre sobre a necessidade de aliar a produção acadêmica às necessidades contemporâneas e afirma que “[...] o trabalho de pesquisa e os resultados que dele advêm são extremamente valiosos para ficarem restritos a um grupo seleto de pessoas ou acumulando poeira nas estantes das bibliotecas. A pesquisa etnográfica busca entender o mundo para transformá-lo [...]”. Essa perspectiva, com ênfase no objeto e no problema que ele apresenta, é também compartilhada por outros pesquisadores da LA, a exemplo de Rojo (2006) que associa a “leveza de pensamento” inspirada em Ítalo Calvino, a uma LA revista que não está presa aos empréstimos da Linguística Teórica. É, ao contrário, transdisciplinar (livre para transitar por outras disciplinas), e está voltada para a solução de problemas sociais que possam beneficiar os sujeitos envolvidos, com ganhos num sentido ecológico que poderá refletir na qualidade de vida das pessoas.

Outro exemplo notável reside no grande avanço na legislação em vigor que rege a educação em nosso país, notadamente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). A sua direção aponta para o ensino de português língua materna (PLM) voltado para construtos teóricos centrados na Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase na concepção interacionista, funcional e discursiva da língua. Um ponto fundamental incorporado nas últimas modificações é o fortalecimento das relações interculturais pautadas no desenvolvimento de práticas contributivas para o reconhecimento da igualdade entre os sujeitos e para o enfrentamento de formas peculiares de preconceito, discriminação e violência escolar, dentre outras questões. Por outro lado, observamos que a inclusão desses temas no ensino de língua materna ainda é insuficiente e, em alguns casos, inexistente.

Atribuímos essas discrepâncias, principalmente, às distâncias e lacunas existentes entre os pressupostos teóricos difundidos nos documentos oficiais e no currículo da escola, à inexistência de uma formação reflexiva sobre as concepções e crenças influenciadoras da postura da comunidade escolar, assim como à inconsistência dos materiais didáticos quanto à valorização do contexto dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da referida língua.

No entanto, percebe-se em nossos dias, uma aproximação paulatina da ciência com as questões sociais e a diluição de fronteiras em várias áreas do conhecimento, com novas abordagens frente a “velhos” problemas. Portanto, é pertinente pensar a educação, sobretudo quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas, mais precisamente, em relação ao PLM, tendo em vista a necessidade e importância da realização de pesquisas e reflexões sobre

construtos pouco explorados nessa área, como é o caso das crenças a respeito da competência comunicativa e perspectiva intercultural, inerentes a um dos principais parceiros que compõem o cenário escolar: os professores.

Como uma área marcadamente interdisciplinar, as pesquisas sobre crenças permitem análises interpretativas a partir de diferentes abordagens e, de acordo com Barcelos (2007a), sobre diferentes perspectivas, ou seja, no ensino de línguas, na Antropologia, Filosofia, Psicologia Cognitiva e Educação.

Autores como Kalaja (2003), Barcelos (2003) e Dufva (2003), em estudos mais recentes, defendem uma visão de crenças em sua relação com a linguagem e o discurso, embasadas na visão bakhtiniana sobre as implicações sócio-históricas e culturais, atribuindo uma importância maior ao contexto (BAKHTIN, 1981; 1986).

Tendo em vista a disposição geral, esta tese está organizada em 5 (cinco) capítulos, distribuídos da seguinte forma:

O capítulo 1, *Descortinando o Percurso* contém uma apresentação geral da tese, com uma introdução que descreve o contexto de pesquisa e a organização da tese, a motivação para a pesquisa, o problema e a problemática, a justificativa, os objetivos, as perguntas da pesquisa e os aspectos gerais da metodologia utilizada.

Nos capítulos 2 e 3 temos a fundamentação teórica que embasa o trabalho. No capítulo 2 intitulado *Visão Panorâmica do Estudo de Crenças* discorremos sobre as concepções voltadas para o estudo das crenças e no 3, *Competência Comunicativa e Perspectiva Intercultural no Contexto Formal do Ensino-aprendizagem de Português Língua Materna* abordamos as questões inerentes à competência comunicativa e perspectiva intercultural em interface com a análise dos documentos orientadores do ensino-aprendizagem da referida língua.

Para a abordagem de crenças, dentre outras, destacamos, a priori, as contribuições de Assis-Peterson, Cox e Santos (2010), Bakhtin (2010), Barcelos (2003; 2007; 2012), Bordieu (2002), Dufva (2003), Kalaja (2003) e Ortiz Alvarez (2007).

As discussões sobre a competência comunicativa e a perspectiva intercultural foram balizadas pela compreensão ampla dos documentos oficiais, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais mais (PCN+), Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio, que trazem as orientações oficiais para esse nível de ensino. Acrescentamos, porém, as contextualizações e reflexões voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, embasadas, sobretudo, pelos pressupostos oferecidos por Bortoni-Ricardo (2005),

Canale (1983; 1995), Canale e Swain (1980), Cruz (2011), Hymes (1995), Oliveira (2010), Perrenoud (2000) e Widdowson (1991).

Quanto à perspectiva intercultural, trabalhamos, inicialmente, com os conceitos de cultura, interculturalidade, identidade e diferença, interculturalidade crítica, educação intercultural e perspectiva intercultural, sobretudo, sob a ótica de autores como Candau (2009; 2012), Candau e Leite (2006), Candau e Russo (2010), Fleuri (2003), Freire (1987; 1979/2008; 1992; 2013), Hall (2015), Mendes (2007; 2008), Silva (2003), Silva (2014), Souza e Fleuri (2003), Touraine (1997; 2007; 2010) e Tubino (2001).

O capítulo 4, dedicado aos *Procedimentos Metodológicos* foi subdividido em duas partes: na primeira, abordamos a pesquisa qualitativa interpretativista de natureza etnográfica, a análise de conteúdo, a análise documental e a triangulação de dados.

Na segunda parte versamos sobre o cenário e as participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, como por exemplo uma adaptação do questionário *Balli*¹ para atender o tema, os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos para observação e análise interpretativista dos dados coletados através de notas de aulas, questionário, entrevistas semiestruturadas e narrativas autobiográficas das professoras.

No capítulo 5 cujo título é *Análise da Competência Comunicativa e Perspectiva Intercultural no Ensino-aprendizagem de Português Língua Materna*, realizamos as análises subdivididas em 6 partes: a análise de dois livros didáticos de LP do 2º ano do EM, análise das narrativas autobiográficas das professoras e análise dos dados coletados no questionário, análise das entrevistas e análise das notas de aulas. Por fim, utilizamos a metodologia da triangulação de dados para tentarmos compreender as crenças das professoras sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino de PLM, unindo o dizer e o fazer das professoras em sala de aula.

Nas últimas seções do trabalho encontram-se as *Considerações Finais* com os resultados e possíveis implicações que possam trazer para o ensino-aprendizagem de PLM. Logo em seguida, apresentamos as referências, os apêndices e os anexos que incluem o parecer do comitê de ética, os quadros contendo os temas, tópicos e configurações tópicas dos livros didáticos 1 e 2 analisados, as páginas dos livros, as transcrições das entrevistas semiestruturadas e as narrativas autobiográficas das professoras colaboradoras.

¹ O *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)* – Inventário de crenças sobre Aprendizagem de línguas – foi desenvolvido por Horwitz (1985).

Acreditamos que este trabalho poderá contribuir na ressignificação de construtos estabelecidos, objetivando a inter-relação entre as partes fragmentadas e o fomento da cultura da paz na resolução de demandas enfrentadas pela sociedade nos dias atuais, dentre as quais, destaca-se a violência, extremamente banalizada nos diversos contextos sociais e principalmente no contexto da pesquisa, cujo reflexo é visível tanto no micro contexto da sala de aula, quanto em diversas instâncias sociais.

1 DESCORTINANDO O PERCURSO

[...] lembramos que para combater a violência na sociedade brasileira e na escola, dentro da escola e contra a escola, é preciso criar mecanismos capazes de permitir que relações de autoridade se deem de modo saudável, assim como a implementação da Educação em Direitos Humanos que garanta a compreensão de importância das transformações sociais e de uma educação que promova a participação, a autonomia e a cidadania aos sujeitos sociais.

(FERREIRA, 2017, p. 34).

Este capítulo apresentará a motivação para a pesquisa, problema e problemática, justificativa, objetivos e perguntas da pesquisa.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A formação em Língua Portuguesa recebida nas séries iniciais calcada na perspectiva gramatical assim como a graduação em Letras centrada na concepção de língua como estrutura, ainda que aliada a uma sólida formação pedagógica com inclusão da Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, com as diversas Teorias de Aprendizagem, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, além do Estágio Supervisionado, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), me constituem, pois para Silva (2004) a natureza do currículo está associada à relação de poder.

Sob essa ótica, o currículo está aliado à trajetória autobiográfica, ou mesmo à nossa própria vida. Para Silva (2004) é importante discutir as questões paradoxais que o envolvem, visto que, através do currículo se forja a nossa identidade, constituindo-se num verdadeiro documento de identidade.

Porém, isso não é condição impeditiva para uma resignificação dessa formação ao longo de uma trajetória profissional carregada de experiências e de subjetividades (essencialmente plurais), em busca de uma compreensão mais abrangente que abarca a concepção de língua como lugar de interação. Segundo Koch (2009, p. 15), essa concepção corresponde à

Noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações, sem as quais a comunicação não poderia existir.

Ela alinha-se à concepção de *sujeito psicológico*, individual ou daquele que, *assujeitado* pelo sistema, tem “apenas a ilusão de ser a origem do seu enunciado” (KOCH, 2009, p. 14), pois muito além da formação recebida, existiram outros espaços-tempos de aprendizagem e reflexões que contribuíram para a constituição de múltiplas identidades, dentre elas a de professora-formadora, professora-pesquisadora e por que não resumir simplesmente em professora-educadora que por si só, abarca todas as demais.

Esse viés passa pela ótica de Freire (1979/2008) para o qual a compreensão pelo homem da sua própria realidade poderá conduzi-lo ao levantamento de hipóteses e busca de soluções a fim de não somente transformá-la, mas de realizar uma construção possível do seu mundo, imbuído de si e das circunstâncias, através do seu trabalho.

Como professora-educadora, após a conclusão do curso de Magistério e posteriormente da graduação em Letras, tivemos o espaço da escola pública estadual como experiência primeira, imbuída de todas as características e vicissitudes que a definem no interior da Bahia, com ingresso através da realização de concurso público.

Em contato inicial com a clientela oriunda de um segmento populacional menos favorecido economicamente, como é a grande maioria de estudantes do nosso país, pudemos observar, na prática, diversas questões que interferem na aprendizagem, tais como: a “escolha” do livro didático sem oferecimento de opções, o cansaço dos aprendizes do turno noturno, diante de uma extensa jornada diária de trabalho, o descaso com a infraestrutura da escola, a inexistência de recursos adequados ao exercício do magistério em um mundo globalizado, digital e transcultural, assim como a ausência de um projeto político-pedagógico coerente com a realidade cultural e social dos aprendizes, tornando a escola obsoleta diante de um contexto de profundas transformações na forma de conceber a aquisição do conhecimento.

Por outro lado, vivenciamos experiências positivas de profissionais e escolas que fazem a diferença no panorama regional, a partir da visão da educação como instrumento de transformação social. Dentre elas, ressaltamos a postura de alguns gestores aliada ao compromisso pedagógico dos seus pares (professores e coordenadores) por meio do ensino significativo, desenvolvimento da autoestima e autonomia do aprendiz, além da realização de projetos inovadores com vistas à sua formação integral. Percebemos nessas escolas um

paulatino crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², que reflete o compromisso dos seus autores sociais, acompanhado do reconhecimento pela sociedade. Enfim, são questões amplas e complexas, envolvendo ações dignas de valorização, debate e divulgação no campo da educação pública do nosso país.

Apesar de um olhar objetivo construído ao longo do exercício do magistério em PLM, no ensino fundamental e médio da região em questão, nas esferas estadual, municipal e particular, acreditamos que o papel do educador vai além do conteúdo da sua disciplina, podendo ser alicerçado com base na empatia e na afetividade, pois sempre que as utilizamos, tivemos um retorno satisfatório no concernente ao ensino-aprendizagem, o que nos levou ao desejo de atuação no curso de Letras do qual havíamos sido egressas.

Portanto, em 1999, após a conclusão da especialização em Língua Portuguesa na PUC de Minas (com formação ampla e significativa para a ratificação dos conhecimentos adquiridos na graduação, compreensão temporal dos pressupostos teóricos da área como um todo e abertura de portas para o exercício do magistério no ensino superior), acrescida de seis anos de experiência na educação básica da região, iniciamos uma trajetória no nível superior como professora substituta de Língua Portuguesa na UESC.

Essa foi uma experiência riquíssima e de constante aprendizagem, proporcionada tanto pelas disciplinas ministradas de Língua Portuguesa, como a Morfologia, Sintaxe, Fonética e Fonologia, quanto na atuação em Estágio Supervisionado que viabilizou o contato com escolas de Ilhéus e Itabuna, principais cidades do entorno da UESC.

Já como professora efetiva da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), de 2001 a 2010, após realização de concurso público, a experiência foi ampliada para os cursos da Rede UNEB 2000, Programa de Formação de Professores (PARFOR) e Plataforma Freire (este último, já na UESC, após pedido de transferência interestadual), todos voltados para a formação de professores em exercício na educação básica, a despeito das suas especificidades, o que possibilitou enxergar e problematizar as dicotomias e distanciamentos existentes entre teoria, prática e a necessidade de uma formação humanística, voltada para as relações interculturais em sala de aula.

Durante o período, coordenamos dois projetos de extensão voltados para a comunidade do entorno do campus XVIII da UNEB, localizado em Eunápolis: O projeto *cinema cultural universitário*, com oferta de cinema itinerante nas escolas públicas estaduais com projeção de filmes e posterior discussão crítica sobre temas significativos para a clientela, tais como,

² Segundo dados do QEdU/ 2017.

combate ao preconceito e discriminação, questões de gênero e linguagem, entre outros, no intuito de aproximá-la da universidade; o projeto *Universidade na aldeia* com oferta de cursos de produção textual, inglês instrumental e informática aos aprendizes da *Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha*, tendo em vista a inclusão social de membros da comunidade indígena, ao levar em consideração os interesses da própria comunidade para oferecimento dos cursos.

A realização do mestrado ocorreu na área da Sociolinguística, de origem interdisciplinar, marcada pela interação da linguagem com as questões sociais, enquanto ainda nos encontrávamos na UNEB e já refletiu o desejo de aliar o combate ao preconceito no campo linguístico, com base nos pressupostos apregoados por autores como Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Gnerre (1986), Hymes (1972), Labov (1996), Mota e Rolemberg (2006) e Scherre (2005) entre outros.

De volta à nossa região de origem, após aprovação do pedido de transferência da UESC, concluída essa etapa de formação, assumimos a coordenação do Projeto de extensão intitulado “Sociolinguística e Ensino”, cuja proposta de ação continuada (ainda vigente) objetiva contribuir para a formação de aprendizes do curso de Letras e para a capacitação de professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II e Médio, com utilização de uma metodologia voltada para a interação dialógica. A proposta abrange questões teóricas, buscando consolidar noções sobre os fundamentos da Sociolinguística e suas contribuições para o ensino, aliadas às questões práticas, com orientações verticalizadas para a aplicação das teorias às práticas da sala de aula.

A sua realização dá-se através de curso de curta duração e tem como foco a divulgação e a discussão de contribuições da Sociolinguística para a educação e a construção de metodologias para o ensino de PLM, com base nos conhecimentos advindos desta área do conhecimento.

As inquietações provocadas pelas experiências adquiridas no contexto real das salas de aula visitadas através do Estágio Supervisionado, pelo diálogo estabelecido com os professores da região, bem como as renovações metodológicas provocadas pela inclusão das teorias sociointeracionistas no currículo de Letras e conseqüentemente da Educação básica (muito embora as concepções ainda estejam apenas superficialmente incorporadas aos conteúdos, metodologias e livros didáticos) nos levaram à área de conhecimento da LA. Porém, concluímos posteriormente que antes de reconhecê-la, esta já estava refletida em nossa postura e escolhas teórico-práticas.

Por acreditar que somos movidos pelos sonhos a serem concretizados por meio das nossas ações e que tudo começa no campo das ideias e na disposição mental de irmos em direção às nossas realizações, alimentamos, assim, o desejo de contribuir para a efetiva incorporação dos construtos da Linguística Aplicada na área de ensino de PLM. Isso será possível por intermédio da pesquisa e reflexão sobre as perspectivas comunicativas, interacionais e interculturais, com ênfase no exercício de construção de uma sociedade mais justa e pacífica, cujos valores estão centrados em equidade de direitos.

Para tanto, a comunicação precisa ocorrer num ambiente em que se respeite mutuamente as diferenças, em ambiente favorável à cooperação e preservação das identidades, pois a educação para a paz deve fazer parte da expressão cultural de um povo, em lugar da naturalização do desrespeito e da violência implícita e explícita vivenciadas nos dias atuais. Independentemente das situações adversas, continuamos no exercício da esperança, alinhada com o pensamento de Freire (1992), apostando no poder de uma educação significativa, ética e transformadora, para a construção de uma cultura de paz.

1.2 PROBLEMA E PROBLEMÁTICA

Tendo em vista o ensino-aprendizagem de PLM, a investigação das crenças sobre competência comunicativa e perspectiva intercultural em sala de aula faz-se necessária, na medida da sua influência sobre o ensino-aprendizagem da referida língua. Para Blatyta (2008), os termos ensino-aprendizagem são duas faces da mesma moeda e são complementares, tendo em vista que ambos pertencem à tríplice raiz do hebraico */lomed/* = aprende; */melamed/* = ensina, estando, portanto imbricados. Desta forma, o problema que ora apresentamos é: De que forma as crenças de professores de PLM sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural influenciam no ensino-aprendizagem de Português como Língua materna?

Hymes (1972), em seus estudos, ultrapassa a compreensão estabelecida pelo limite da estrutura formal da língua e propõe uma teoria linguística que seja integrada com uma teoria de comunicação e cultura. A comunicação efetiva é o foco da análise sobre competência comunicativa proposta por Hymes (1972), em *On Communicative Competence*. Hymes (1972) defende em seu artigo a necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante “real”, aquele que faz uso da língua. O autor alega que a aquisição vai além do que é proposto por Chomsky.

A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com especificidades socioculturais, elas [as crianças] desenvolvem uma teoria geral da adequação da fala em sua comunidade, que passam a adotar, como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) na condução e interpretação da vida social. (HYMES, 1972, p. 279)

Hymes (1972) admite que o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural está interligado e poderá ocorrer, principalmente, mediante processos interativos, tanto entre professores e aprendizes, quanto entre os próprios aprendizes em situação real de uso da linguagem.

O quadro de violência, intolerância e desigualdade social existente no sul da Bahia e em outras regiões do Brasil, reproduzido em larga escala na sala de aula, assim como a necessidade de domínio adequado do uso da língua pelos alunos e compreensão das crenças de professores com intenção de fomentar a interação respeitosa entre os sujeitos do processo, tornam essa iniciativa valiosa e necessária.

Além disso, a proposta de investigação das crenças de professores sobre a competência comunicativa e a perspectiva intercultural no contexto de ensino-aprendizagem de PLM tem a intenção de voltar-se também para a análise crítica de materiais didáticos utilizados no Ensino Médio, verificando até que ponto os mesmos estão de acordo com os PCNEM, as DCN, os documentos complementares, tais como as Orientações Complementares ao Ensino Médio conhecidas como PCN+, as OCEM e o PNLD, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural dos aprendizes.

Dentre as principais competências preconizadas nos PCNEM sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, encontra-se a seguinte: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 20). Em nossa concepção, essa competência deve ser construída, a priori, através da interação e respeito às diferenças entre os principais sujeitos do processo, os professores e aprendizes, para, posteriormente, estender-se às demais pessoas de sua convivência na esfera social.

Portanto, é fundamental discutirmos, inicialmente, sobre a emergência de crenças como um importante tema inerente ao ensino e aprendizagem de línguas. Barcelos (2012, p. 112) dá a seguinte explicação a respeito:

[...] crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas emergem como um tema crescente de pesquisa em Linguística Aplicada desde 1980 no exterior e desde meados de 1990 no Brasil. Sua importância está relacionada ao uso de estratégias de aprendizagem, abordagem de ensinar e aprender, ensino reflexivo, motivação e identidades dos aprendizes e professores.

Entretanto, conforme a autora, essas crenças são dinâmicas, socialmente construídas, situadas contextualmente, experienciais mediadas, paradoxais e contraditórias, além de servir tanto para o empoderamento dos sujeitos, quanto como obstáculos para a viabilização do ensino-aprendizagem de línguas. Isso nos faz refletir sobre a sua importância no contexto escolar, visto que apesar da subjetividade das crenças, a sua conscientização poderá contribuir para a construção de uma postura crítica e reflexiva por parte de professores, em primeira instância.

Segundo Ortiz Alvarez (2007) hoje o aprendiz é visto como um ser dotado de afetividade, com atitudes e motivações que podem levá-lo ao sucesso ou ao fracasso a depender de vários fatores ligados às questões de ordem psicológica. Desse modo, é possível inferir que a postura do professor em sala de aula poderá contribuir para o desenvolvimento saudável da aprendizagem, através do favorecimento à coexistência pacífica nas relações entre os sujeitos – ou na pior das hipóteses – para maximizar os traumas decorrentes das dificuldades de relacionamento no que diz respeito às diferenças individuais entre os próprios aprendizes assim como entre aprendizes e professores.

Para além das abordagens normativas e cognitivas sobre crenças, estudos mais recentes têm-se inclinado para uma abordagem do contexto, conforme Barcelos (2003, p. 26) como fazendo “parte da cultura de aprendizagem e representações da aprendizagem de línguas numa dada sociedade”. Esse contexto pode ser configurado como o micro contexto da sala de aula, ou o macro contexto social e cultural. Percebemos, dessa forma, uma aproximação da proposta de Barcelos (2003) com a de Kalaja (2003), da visão das crenças como propriedades do discurso. Para Assis-Peterson, Cox e Santos (2010, p. 198), essa visão de Kalaja (2003) é respaldada a partir dos “trabalhos de psicólogos sociais discursivos, bem como no desenvolvimento das áreas de análise da conversa, retórica, etnometodologia e sociologia do conhecimento científico”.

No intuito de enfatizarmos a imprescindibilidade do respeito à diversidade sociocultural do educando, segundo Fleuri (2003, p. 30), “o aprendiz que tem suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar”. Entretanto, sabemos que a despeito da orientação oferecida pelos documentos oficiais contemplando a verbalização da representação cultural e social em

sala de aula para o fortalecimento da identidade de grupos minoritários e excluídos socialmente, percebemos que diferenças e semelhanças são complexas e de várias ordens, principalmente, no que se refere às de ordem linguística, religiosa, étnica, de padrão estético, de classe social, de gênero, de orientação sexual, dentre inúmeras outras.

No ambiente da sala de aula, essas diferenças são evidenciadas, tendo em vista que esse espaço agrega pessoas que pertencem a contextos sociais diversificados. O resultado disso é que a cada momento são difundidos pela mídia, inúmeros casos de preconceito e discriminação com ocorrência, em sua grande maioria no ambiente escolar, podendo ser resultantes das diversas crenças sobre inferioridade ou superioridade de pessoas/grupos em relação aos demais, que muitas vezes provocam danos irreparáveis ao ser humano.

Por outro lado, Hall (2015, p. 9) afirma que “as identidades modernas estão ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”, para explicar as diversas identidades que possui um sujeito, ao invés de apenas uma, provocando o que ele denomina de fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado nos tinham fornecido localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2015, p. 9).

Sobre esse tema, Touraine (2007) acrescenta um dado novo, ao problematizar a questão da construção da identidade, evidenciando que as preocupações de muitas pessoas com a dívida pública são maiores que a necessidade da escola oferecer às crianças a possibilidade da construção da sua individualidade em suas particularidades psicológicas, sociais e culturais. Em sua opinião, esse fator acaba por lesar os mais fracos e dominados.

Quanto às diferenças linguísticas, muito embora a abordagem do padrão linguístico seja extremamente complexa, tendo em mente as diversas acepções a esse respeito, sua discussão faz-se necessária por estar diretamente associada às variedades linguísticas e socioculturais dos indivíduos que formam a sociedade.

Portanto, despertou-nos especial atenção, a posição assumida por Milroy (2011), ao tratar da *ideologia da língua padrão*. Sobre o tema, o autor esclarece que falantes de certas línguas, com inclusão do inglês, francês e espanhol, acreditam na existência de formas padronizadas das línguas. Para o autor, crenças desse tipo afetam a forma dos falantes pensarem sobre a sua própria língua e a “língua” em geral, denominando este comportamento de *culturas de língua padrão*. Ao mesmo tempo, ele discorre sobre diferenças entre tais crenças e as dos especialistas em linguística, afirmando, por meio de argumentos crítico-reflexivos, a

contribuição que os próprios estudiosos da linguagem dão para a *legitimidade* da língua padrão³, haja vista a chamada “tradição da queixa”⁴.

Ainda, segundo o autor, o prestígio associado à língua padrão tem sua origem atrelada aos *valores* que se atribuem a seres humanos e a determinados grupos sociais. Daí a indexação com a vida social dos falantes, constituindo-se como avaliativos e consequentes da ideologia do padrão. Essa padronização da língua desenvolve a consciência de uma forma de língua correta ou canônica entre os falantes que subsiste em forma de crença na *correção* e institui apenas uma forma correta entre duas ou mais variantes. Crença, que segundo Milroy (2011) faz parte do senso comum e que é ideologicamente carregada, apesar daqueles que não conseguem enxergá-la como tal.

De fato, a tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil tem como base a gramática normativa (prescritiva), com o privilégio da “norma culta” escolar, a despeito das inúmeras variedades utilizadas na vida cotidiana dos aprendizes, assim como dos contextos socioculturais nos quais os mesmos estão envolvidos. Portanto, além da crença na padronização da língua, inúmeras outras persistem, dificultando a construção da competência comunicativa, fazendo com que se sintam como estrangeiros ao falar a sua própria língua.

Da mesma forma, no que diz respeito às diferenças de gênero, destacamos a discriminação contra a mulher, evidenciada de várias formas que, de maneira insidiosa, vem chocando toda a sociedade, em especial a do sul da Bahia, dada a frequência com que ocorre, com inúmeros casos de estupro, assassinato, agressão física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, tanto em espaços públicos quanto em espaços privados.

É possível atribuir esse fator às representações do papel social de homens e mulheres em nossa sociedade, baseadas em estereótipos, ou a mecanismos mais profundos, de acordo com o preconizado por Bourdieu (2002, p. 10) sobre a dominação masculina em relação à feminina, “tais como estruturas mais profundas que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais”.

Para esse autor, um exemplo disso é o que nomeia de “lógica reprodutora do sistema educacional” em que “pensadores de linhas filosóficas muito diferentes podem imputar todos os efeitos simbólicos de legitimação (ou de sociodicéia) a fatores que decorrem de ordem da

³ Segundo Milroy (2011, p. 52) “em geral a ‘variedade padrão’ tem sido equiparada a ‘variedade de maior prestígio’.”

⁴ Milroy e Milroy (1999, p. 43) suspeitam que os linguistas fazem parte de uma conspiração “que exploram formas degradadas da língua para os seus próprios fins”.

representação mais ou menos consciente e intencional (ideologia, discurso etc.)” (BOURDIEU, 2002, p. 12).

Daí, é pertinente associar a influência das crenças na construção e representação do papel da mulher em nossa sociedade, assim como discutir sobre a importância e a necessidade de a universidade e a escola incluírem a educação de gênero em seus currículos a fim de problematizar essas questões e minimizar a endêmica violência contra a mulher no Brasil.

Outra questão que destacamos, tão importante quanto às anteriores, refere-se ao preconceito e discriminação étnico-racial. Não são poucos os afrodescendentes que sofrem preconceito e discriminação tanto na vida em sociedade, quanto no ambiente escolar, seja de forma explícita ou velada.

Ao tratar desse tema, Gomes (2001) lembra que o reconhecimento do direito à diferença, incluindo as diferenças raciais, está na base da construção de práticas democráticas e não-preconceituosas. A autora afirma que é necessário revisar valores e padrões considerados aceitáveis por todos os inseridos no contexto escolar. Para que isso ocorra, é primordial que haja uma ação conjunta de toda a sociedade, principalmente da comunidade escolar no fomento às ações educativas que visem desenvolver e reforçar o respeito às diferenças, tendo em vista o empoderamento e protagonismo dos sujeitos que são alvos de preconceito e discriminação.

Em relação às realidades culturais diversificadas, Candau (2011, p. 253) afirma que “a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”. Para isso, deverá ser promotora do diálogo entre seus pares, entre os diversos conhecimentos, saberes e linguagens plurais, através da utilização de recursos e estratégias capazes de combater o preconceito e a discriminação presentes no ambiente escolar.

Para enfatizar a postura interacional assumida neste trabalho, esclarecemos que inúmeros estudos têm influenciado o campo da educação na contemporaneidade, dentre eles, a concepção sociointeracionista de Vygotsky (1991) que considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. A premissa básica é que ao mesmo tempo em que influencia e transforma, o indivíduo é influenciado e transformado por meio das relações vivenciadas em uma determinada cultura, estabelecendo uma relação de “mão dupla”. Desta forma, dentre os sistemas simbólicos que representam a sociedade, a linguagem ocupa posição especial sendo vista como principal catalisadora de conhecimento da humanidade.

Bakhtin (2010, p. 34), um grande expoente da relação entre interação social e ideologia, afirma que

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Segundo Bakhtin (2010), o meio ideológico e social explicaria a consciência individual e não o contrário. Isso torna a consciência individual num *fato socioideológico* necessário para que se construa um estudo objetivo das ideologias inerentes à postura interacional.

Como essa proposta abarca também a análise da competência comunicativa e da perspectiva intercultural em materiais didáticos, encontramos respaldo teórico metodológico, principalmente em Bortoni-Ricardo (2003 e 2004), Mendes (2008) e Scheyerl (2012) que tratam dessas questões, tendo em mente a necessidade de atentarmos para a postura pedagógica em sala de aula de línguas que leve à abertura para o diálogo, o incentivo à cooperação, a reflexão sobre língua, cultura e identidade, dentre outras questões pertinentes.

Ao discutir sobre as relações dialógicas, centradas na interculturalidade, Mendes (2008, p. 59) ressalta o importante papel dos professores:

[...] o professor tem papel fundamental, pois é ele o que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, não só ele é o responsável pelos conteúdos, procedimentos e experiências desenvolvidas pelos aprendizes *com e na língua*, mas também pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem.

A abordagem proposta leva em consideração as concepções, crenças e saberes redimensionados com a intenção de fazer com que os sujeitos envolvidos repensem a sua prática, para que assim haja uma retroalimentação ou até mesmo uma possível mudança de postura em contextos reais de atuação.

1.3 JUSTIFICATIVA

Na atualidade, observamos o crescimento da intolerância, tanto em sala de aula, quanto fora dela, fruto, provavelmente, dos complexos problemas sócio-históricos e culturais brasileiros (de forma abrangente) e da falta de um trabalho sistematizado direcionado à esfera escolar, primordialmente, para professores e aprendizes, sobre a importância do respeito à diversidade socioeconômica, cultural e linguística, inerentes aos diferentes atores sociais.

O contexto de pesquisa desse trabalho está situado em Itabuna, uma cidade de porte médio, do Estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil. Ela possui, aproximadamente, 221 mil habitantes de acordo com o último censo, e está situada na zona cacauieira. Há algum tempo era uma pacata cidade do interior rural, porém nos últimos 10 anos temos visto a violência crescer de forma assustadora. O Estado da Bahia é considerado o 2º estado mais letal para jovens e a cidade de Itabuna lidera o *ranking* do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), entre cidades brasileiras acima de 200 mil habitantes⁵.

Esses dados foram publicados pelo G1⁶ em 2015, a partir dos dados coletados em 2012, cuja matéria destacou que dentre as cidades com maior número de mortes, cinco estão situadas na Bahia e que esses jovens têm a idade entre 12 a 18 anos, são de maioria negra, do sexo masculino e são mortos por armas de fogo.

De todas as regiões do Brasil, a Região Nordeste foi a que apresentou maior índice com a liderança do estado de Alagoas com um percentual de 8,82. A Bahia veio em seguida, com índice de 8,59, e logo depois, o Ceará, com 7,74. O estado do Espírito Santo, na região Sudeste, apresentou um índice de 7,15 e logo após a Paraíba, com índice de 6,04.

Numa escala, de acordo com essa pesquisa, as 2 cidades da Bahia mais perigosas para os jovens são Itabuna e Camaçari. Em contrapartida, a região que apresentou uma menor incidência de violência letal contra os adolescentes foi a Sudeste, com 2,25 jovens em cada mil.

Dentre as 20 cidades mais letais para jovens, cinco estão na Bahia. Além de Itabuna, a lista traz Camaçari em quinto lugar com IHA de 9,82; Vitória da Conquista em oitavo com 8,50; Salvador em nono com 8,32; e Feira de Santana em 13º com índice de 6,79.

Estas informações demonstram que a região Nordeste apresenta a maior incidência de violência letal contra adolescentes, com um índice igual a 5,97.

Portanto, esse trabalho tem a sua importância ratificada ao lançar luz sobre crenças de professores sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural, tema pouco explorado e obscurecido no ambiente hierarquizante, classificatório e excludente da escola, quando deveria ser simétrico, plural e inclusivo. Queremos saber como as crenças de professores sobre aspectos socioculturais e linguísticos influenciam no processo de ensino-aprendizagem de português língua materna que se constitui como área de grande influência na construção da visão de mundo do aprendiz, assim como na construção da sua identidade.

⁵ Os dados foram elaborados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) aliada ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assim como pelo Observatório das Favelas e o Laboratório de Análise da Violência da Universidade do Rio de Janeiro (LAV-UERJ).

⁶ Portal brasileiro de notícias.

É importante enfatizarmos que a pesquisa em Linguística Aplicada poderá levar à modificação de atitude durante a sua realização. Por isso, acreditamos que, tanto no decorrer do trabalho, quanto na sua conclusão, os professores envolvidos no processo puderam conscientizar-se dos fatores que interferem em sua prática profissional escolar.

Ensejamos que todo esse processo com o foco no professor tenha instigado uma reação em cadeia, extensiva aos aprendizes e seus pares, dentro e fora do contexto escolar, contribuindo significativamente para o fomento da cultura da paz social através de uma convivência mais pacífica entre docentes e aprendizes, entre os próprios aprendizes, além de uma modificação da paisagem escolar quanto ao tratamento dos temas abordados. Os efeitos se farão sentir também em outros contextos socioculturais dos quais esses principais agentes culturais fazem parte, o que resultará em ganho para toda a sociedade, através do debate e do diálogo pacífico o que torna a nossa proposta relevante para os estudos da área de português como língua materna.

As análises voltadas para os principais documentos balizadores do EM e para os materiais didáticos adotados na região resultaram numa reflexão crítica sobre importantes questões inerentes ao ensino-aprendizagem de português como língua materna. Elas levaram em consideração a abordagem de aspectos linguísticos, sócio-históricos e regionais dos aprendizes no tratamento dos componentes curriculares voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa e da perspectiva intercultural com o objetivo de suscitar o reconhecimento de valores identitários, associados aos aspectos da cultura regional, assim como a aceitação das diferenças e semelhanças entre as pessoas, no contexto local, regional, nacional e internacional.

Além disso, a sua realização trouxe luz a questões pouco exploradas na região de abrangência, devendo contribuir para a discussão e difusão do estudo das crenças, competência comunicativa e interculturalidade inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de português e seus desdobramentos na academia e comunidades escolares de Ilhéus e Itabuna, principais cidades do entorno da UESC.

Ressaltamos também que esses temas, direcionados para PLM não têm sido recorrentes no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, na medida da sua relevância para a área da Linguística Aplicada, tratando-se de uma importante contribuição científica.

Esperamos que os resultados e parcerias obtidos no decorrer da pesquisa sirvam de base para a ressignificação do nosso fazer acadêmico, com a formação e implementação de um grupo de pesquisa voltado para o ensino-aprendizagem de línguas e interculturalidade na UESC, juntamente com os(as) colegas que possuem formação nessa área, para a inserção desses temas

na academia e escolas da região, bem como a publicação de livros, elaboração de artigos e apresentações de trabalho em congressos e outros eventos científicos. Será possível ainda, a orientação de pesquisadores interessados no desenvolvimento desse importante tema.

1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA

Assim, de acordo com as considerações apresentadas, foram elencados os seguintes objetivos para esta pesquisa:

1.4.1 Objetivo geral

- Investigar as crenças de professores sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna, face à realidade da sala de aula, dos documentos orientadores e dos livros didáticos utilizados nas escolas estaduais.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Pesquisar as crenças de professores de escolas públicas de Itabuna sobre competência comunicativa e perspectiva intercultural e sua influência no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no contexto de pesquisa;
- b) Examinar os documentos orientadores do Ensino Médio à luz dos pressupostos teóricos voltados para a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino de português língua materna;
- c) Analisar dois livros didáticos de PLM do 2º Ano do Ensino Médio adotados na região sul da Bahia, tendo por base os parâmetros estabelecidos nos documentos orientadores quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural dos aprendizes.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

As questões de pesquisa deste estudo são:

- a) Quais as crenças de professores sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem de PLM, no contexto da pesquisa?
- b) Como os documentos orientadores do Ensino Médio adotados nas escolas estaduais proporcionam o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de PLM?
- c) Os materiais didáticos de PLM adotados em algumas escolas estaduais de Itabuna contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural dos aprendizes?

2 LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDO DE CRENÇAS

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores etnia e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam, diariamente as salas de aula.

(CANDAU, 2012, p. 20).

Direcionamos este capítulo para o estudo das crenças. Iniciamos com uma exposição panorâmica sobre o tema na área da LA, seguida de pesquisas realizadas, conceitos e natureza das crenças, possíveis origens e suas conexões com a variação linguística, diferenças entre gêneros e étnico-raciais. Por fim, discorreremos sobre a noção de polidez frente ao estudo das crenças.

2.1 O ESTUDO DE CRENÇAS COMO UM TEMA EM EXPANSÃO NA LINGUÍSTICA APLICADA

As Diretrizes Curriculares nacionais, doravante DCN, nomeiam, de forma mais incisiva, os principais grupos subalternizados em nosso país, a exemplo dos povos descendentes de africanos, indígenas e asiáticos, assim como os pobres, apontando caminhos viáveis para a solução dos problemas elencados, como por exemplo, a problematização da forma como está configurada a prática escolar, a desconstrução do mito de democracia racial através da obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, bem como a valorização da história, cultura e identidade desses povos.

No entanto, para que isso ocorra, ressaltamos o papel da Linguística Aplicada contemporânea e a necessidade da sua inserção, de fato, no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no contexto de língua materna. Isso se faz necessário, dentre outras coisas, pela sua significativa contribuição para a construção de um outro sujeito social, diferente daquele preconizado pelos centros hegemônicos como ideal.

No campo da LA esse sujeito deve ser aquele atravessado pela inserção num contexto sócio-histórico, corporificado e representado pelas vozes dos excluídos de toda sorte, e o mais importante, essa área deve voltar-se para a solução de problemas sociais que possam beneficiar os sujeitos envolvidos, com ganhos num sentido ecológico que poderá refletir na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Pelo fato de já estar consolidada por meio de construtos teórico-metodológicos próprios, a LA se coloca com propriedade diante de um mundo em constante mudança de paradigmas, no bojo da revolução tecnológica e de inúmeras modificações de cunho sócio-histórico, econômico, político e social. Por essa razão, são pertinentes as várias reflexões inerentes ao papel desta área de estudo na contemporaneidade, principalmente aquelas relativas à necessidade da “[...] problematização dos construtos teóricos que têm orientado a pesquisa” (MOITA LOPES, 2006, p. 85).

Pelo visto, não é mais possível ignorar a exclusão social inerente ao modelo calcado no capitalismo, em que o lucro é fator primordial, constituindo-se na mola propulsora de uma realidade de violência e medo vivenciada pela maioria da população, principalmente nos centros urbanos. Por isso, tendo como pano de fundo as reflexões sociológicas, Moita Lopes (2006) situa a LA no campo das Ciências Sociais e como tal não pode ficar à margem do que vem ocorrendo nele. Isto é, a necessidade de uma relação interdisciplinar com a Sociologia, História, Geografia, Antropologia, Psicologia etc. Para um melhor entendimento desses construtos, o autor organiza a discussão a partir de quatro pontos:

- 1) a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça;
- 2) a LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática;
- 3) a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul;
- 4) a LA como área que a ética e o poder são os novos pilares (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Para o autor, a visão da LA como híbrida ou mestiça começa pela sua desconstrução como disciplina, passando a compreendê-la como área de estudos interdisciplinares; A explosão da relação entre teoria e prática é vista como um trabalho de *bricolage*, em que “ambas estão imbricadas”; De volta à abordagem sobre as “vozes do Sul”, a discussão gira em torno da questão sobre a identificação do sujeito da LA; por fim, sobre a questão da ética e poder, o autor afirma que “a escolha deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Todos estes temas são relevantes para melhorar a compreensão de uma LA que se quer problematizadora dos aspectos inerentes ao ensino-aprendizagem de línguas na atualidade e coloca-se na vanguarda quanto ao entendimento das mudanças de paradigmas que vêm ocorrendo em todo o mundo. Entretanto, focalizaremos nossa discussão especialmente na necessidade premente e na emergência de “um outro sujeito para a Linguística Aplicada” (MOITA LOPES, 2006, p. 101) e nisso vislumbramos uma convergência com a orientação das DCN para a inclusão social e respeito às diferenças.

O autor nos chama atenção para uma redefinição do sujeito social, anteriormente visto pelas chamadas “ciências positivistas” como um sujeito ideal ou “homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual, de classe média que as teorias feministas, *queer*, antirracistas, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregaram de desconstruir” (MOITA LOPES, 2006, p. 101-102), ou seja, de um modelo dicotômico para um sujeito situado e constituído sócio-historicamente, de natureza, heterogênea, fluida e contraditória, tendo a sua corporificação também levada em consideração.

Infelizmente, o país enfrenta, pela segunda vez, uma queda nos resultados da avaliação em ciências, leitura e matemática, realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)⁷. Essa distância entre o Brasil e os países que estão em melhores condições no *ranking* reflete-se nos baixos rendimentos apresentados pelos aprendizes nos demais sistemas avaliativos da educação básica, principalmente em relação à leitura e interpretação de textos. Esta situação é o reflexo de políticas educacionais mais amplas que envolvem além de outras questões, a formação e valorização dos professores, mas também podemos estabelecer uma ligação com o desgaste da própria Linguística.

Mais uma vez, para Rajagopalan (2003) a Linguística se coloca à margem das mudanças que estão surgindo, realizando poucos esforços no sentido de acompanhá-las por considerá-las de pouca relevância teórica. Portanto, reafirmamos a importância do trabalho da LA, quando se propõe a solucionar problemas sociais em benefício dos sujeitos envolvidos.

Na prática, a LA é tradicionalmente voltada para o ensino-aprendizagem de línguas, muito embora não se atenha exclusivamente a isto. Ela já se firmou com estatuto próprio e “têm explorado os mais variados e complexos contextos de pesquisa como a escola, o curso de línguas, a universidade, a empresa, o hospital, a delegacia de mulheres e as comunidades/minorias sociais [...]” (MOTA-ROTH; MARCUZZO, 2008, p. 34).

Ao discorrerem sobre a Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), sem ignorar a existência de outras instituições, assim como de outros pesquisadores, Mota-Roth e Marcuzzo (2008, p. 36), apontam o seguinte cenário da pesquisa e dos 71 pesquisadores em LA (cadastrados na instituição) até aquele momento:

⁷ Segundo dados coletados de 2015 a 2017, publicados em 2018.

Considerando esse cenário, os 71 pesquisadores do GT de LA estão agrupados em três sub-GTs que se dedicam a três linhas de pesquisas ligadas à educação linguística: 1) Ensino e Aprendizagem de Línguas, formado por 21 pesquisadores; 2) Formação de Professores de Língua Materna e Estrangeira, composto por 26 pesquisadores; e 3) Gêneros Discursivos (Teoria de Gêneros em Práticas Sociais), formado por 24 pesquisadores [...].

Como esses dados são de 2008, sabemos que de lá para cá muita coisa mudou, principalmente em relação ao número de pesquisadores e instituições que trabalham com a LA. Entretanto, a intenção aqui é visualizar os principais sub-GTs da época e apontar os principais temas desenvolvidos na área como: O papel da interação no ensino-aprendizagem de línguas, análise e formação de professores de línguas por competência, narrativas de aprendizagem, produção de materiais didáticos culturalmente sensíveis, crenças de professores e alunos sobre ensino-aprendizagem de línguas, abordagem intercultural, dentre outros, tendo como pauta recente, “teorias locais e procedimentos historicamente situados, que tentam dar conta de dados contextualizados” (MOTA-ROTH; MARCUZZO, 2008, p. 35).

Quando colocamos a LA em interface com outras áreas que se ocupam da linguagem, é possível perceber elementos comuns, além daquilo que as diferencia, a saber: o caráter dinâmico dos construtos sociais e da linguagem que tem levado às transformações de paradigmas, acréscimos e revisões, consoantes às transmutações que perpassam a sociedade em todo o mundo. Dentre essas transformações, observa-se a preocupação com o caráter discursivo, assim como a dimensão do uso linguístico em contextos sociais diversos e a necessidade de aproximação entre pesquisa e ensino.

Na discussão voltada para o dinamismo, iconicidade e opacidade da forma e conteúdo (linguísticos) Votre (1994) ressalta a sua condição material de produção e sua emergência, extremamente ligada ao contexto, ao mesmo tempo, define com precisão a postura de respeito que deve ser assumida pelos grupos que possuem verdades diferentes, representadas pelas crenças de seus seguidores.

A idéia desta proposta não é cair no relativismo, antes insistimos em que para cada um existe um conjunto de verdades, mas esse conjunto de verdades cada um construiu para si. Quando uma pessoa faz parte de um grupo e este chega a um consenso, o que foi dito se torna um conjunto de verdades para esse grupo, mas não há nenhuma garantia de que elas sejam mais verdadeiras que a de outro grupo; dois paradigmas opostos são igualmente verdadeiros, no sentido de que ambos representam crenças de quem os segue. E essas verdades continuarão variando de acordo com as crenças de cada grupo. Com isso geraremos outros produtos, pois temos. Quem observa essa situação de fora diz: ninguém tem a verdade, mas ambos (os grupos e seus “observadores”) merecem ser respeitados (VOTRE, 1994, p. 1).

O autor defende a ideia do poder exercido, através da língua, a ponto de alterar as representações que temos de nós mesmos e dos outros, em situação de interação.

Isso demonstra o caráter dinâmico, paradoxal e complexo das crenças, bem de acordo com a incerteza do nosso tempo. Porém, assim como podem ser estudadas por diferentes domínios da ciência, os estudos sobre crenças, no campo da educação, sobretudo na área de língua materna, poderão contribuir para dar visibilidade a questões inerentes esses domínios, numa via de mão dupla.

2.2 PESQUISAS INICIAIS SOBRE CRENÇAS NO PANORAMA BRASILEIRO

O estudo das crenças tem se mostrado de grande relevância na atualidade, devido à grande influência que exercem em diversas áreas da atuação humana e na área de educação.

A partir de 1990, a pesquisa sobre crenças no Brasil tem crescido paulatinamente. Barcelos (2007) divide esse crescimento em três períodos significativos: o período inicial, de 1990 a 1995, o período de consolidação, de 1996 a 2001 e o período de expansão, de 2002 em diante. Para a autora, esses períodos compreendem etapas diversificadas de estudo sobre o sistema de crenças no país, com relevantes contribuições teóricas de aspectos diferentes do processo de aprender, e supera até mesmo o desenvolvimento desse tema no exterior.

Para comprovar as afirmações anteriores, até a produção do artigo intitulado *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil*, Barcelos (2007a) já havia computado um total de 4 trabalhos de pós-graduação (dissertações e teses) na fase inicial, 16 na fase de desenvolvimento e 30 na fase de expansão, todos defendidos no Brasil de 1994 a 2006.

Observa-se que nessa fase assinalada pela autora, as principais instituições que mais contribuíram para o estudo das crenças foram a UNICAMP, UFMG, UNESP e PUC, ou seja, todas localizadas na região Sudeste do país.

O estudo das crenças sobre o ensino de línguas teve sua origem no exterior com os estudos de Horwitz (1985) e Wenden (1986). Porém esse conceito é amplo, complexo, e além da área de educação, pertence a diversas áreas.

Dessa forma, crenças é um conceito chave na Antropologia (BLACK, 1973; Goodenough, 1981), Filosofia (Dewey, 1933; James, 1991; Peirce, 1877/1958) e Psicologia Cognitiva (Sperber, 1996). Além disso, os estudos de crenças no exterior iniciaram-se bem antes daqueles da Linguística Aplicada (cf. Borg, 2003) (BARCELOS, 2007a, p. 30).

A autora considera que o início das pesquisas sobre crenças no Brasil foi difícil pela inexistência de estudos sobre o tema. Por conta dessa dificuldade, as abordagens iniciais ou foram periféricas ou foram estudadas a partir da adoção do conceito de cultura de aprender proposto por Almeida Filho (1993), o primeiro a utilizar esse termo no país. Para o pesquisador, a cultura de aprender refere-se às maneiras de aprender e estudar a língua que são típicas de uma região, classe social, etnia e grupo familiar.

Essa cultura faz parte de um processo que se inicia na formação inicial dos professores de língua e se estende à formação continuada, numa constante reconstrução a partir da base espontâneo-profissional, passando pelo crivo das autoavaliações realizadas por si mesmo e pelos pares para desaguar na renovação de práticas pedagógicas que ultrapassam o viés político. Para sua instauração, o autor reconhece quatro dimensões diferentes inerentes ao ensino-aprendizagem de línguas:

- (1) Planejamento das unidades de um curso;
- (2) A produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) As experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula;
- (4) A avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor) (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 29).

Almeida Filho (1993) apresenta essas dimensões como fases concatenadas, ao ponto de haver mudanças nas demais, caso haja interferência em uma dessas fases, numa reação em cadeia. O autor considera essas dimensões como uma “Abordagem de ensinar” que equivale a “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana [...]” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 30).

No período inicial do estudo de crenças no Brasil, dois trabalhos são relevantes para a sua compreensão e por trazerem contribuições significativas em sua tentativa de entrada no mundo social e cognitivo referentes ao aprendizado de línguas: o de Viana (1993) e o de Carmagnani (1993).

Em síntese, segundo Barcelos (2007a), o trabalho de Viana (1993) alertou sobre a presença de mitos inerentes ao contexto brasileiro e as concepções estereotipadas dos alunos sobre a aprendizagem de línguas, influenciadas pela mídia e da inexistência de uma reflexão quanto ao processo de aprendizagem. Quanto ao estudo de Carmagnani (1993), Barcelos (2007a) explica que o mesmo está centrado na base teórica de Riley (1989), e parte do conceito

de representações que influenciam as concepções de aprendizes, pois Riley (1989, p. 8) as considera como “descrições e interpretações de aprendizagem numa dada sociedade”.

O primeiro artigo voltado para crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas em nosso país foi o estudo de Leffa (1991) que utilizou o termo concepções para o estudar crenças de 33 alunos da 5ª série da rede estadual do sul do país. Seus estudos demonstraram que esses alunos possuíam a crença na aprendizagem da língua como um conjunto de palavras a serem decoradas e a língua inglesa apenas como uma matéria a mais. A única estratégia utilizada pelos alunos era traduzir e decorar palavras da língua. Na atualidade isso ainda é bem comum, principalmente nas escolas públicas.

As primeiras dissertações sobre crenças no país foram as de Damião (1994), Gimenez (1994) e Barcelos (1995). O trabalho de Damião (1994) detectou o papel das experiências prévias nas crenças de professores e foi realizado em duas escolas de idiomas, uma maior denominada escola 1 e a outra menor, denominada escola 2. Os resultados mostraram crenças semelhantes entre os professores de ambas as escolas quanto ao gosto pela leitura, importância do bom relacionamento com os alunos e influência dos ex-professores em suas vidas.

Essa pesquisa demonstrou, ainda, a existência de diferenças contextuais entre as duas escolas: na escola 1 os professores seguiam uma rotina mais profissional, e, na escola 2, observou-se a fundamentação pelos professores no bom senso ou em suas crenças, assim como a obediência às instruções da diretora.

Os estudos desenvolvidos por Gimenez (1994), no curso de Letras com inglês da Universidade de Londrina, por sua vez, tiveram como principal objetivo identificar as crenças de alunos do curso de Letras do primeiro e último período e de professores em serviço; verificar a relação entre suas crenças e suas experiências educacionais anteriores; e traçar implicações a respeito da origem de suas crenças. A partir dessa investigação, Gimenez (1994) chegou às seguintes conclusões sobre as crenças: a) as crenças são conscientes e podem ser expressas verbalmente; b) as crenças são implícitas e assim devem ser inferidas através da ação c) crenças nem sempre condizem com a ação. É pertinente destacar que a partir desse trabalho, os fatores contextuais inerentes aos estudos de crenças começaram a ser levados em consideração.

Barcelos (1995), em pesquisa etnográfica de Mestrado intitulada *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras* investigou o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que dizem ser necessário para isso e o que, de fato, fazem para aprender uma língua estrangeira como o inglês. O embasamento teórico utilizado pela pesquisadora partiu, principalmente dos estudos sobre cultura no contexto educacional com base em Erickson (1987a; 1987b; 1990), culturas de ensinar (FEINAM-NENSER; FLODEN,

1986), cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993) e crenças dos aprendizes de línguas (WENDEN, 1986; 1987).

Os resultados da pesquisa de Barcelos (1995) mostraram a existência de grandes crenças dos alunos a respeito da aprendizagem de inglês como aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua, a responsabilidade do professor e a pressão que ele exerce sobre a aprendizagem dos seus alunos. A autora observou também a presença da crença nos países do exterior que possuem a língua-alvo como o melhor lugar para se aprender a referida língua.

A pesquisa levou em conta, não apenas o dizer, mais também a ação dos alunos e o que a autora pôde verificar foi a discrepância existente entre essas questões, a partir da constatação de que os alunos repetem hábitos adquiridos em escolas e institutos de língua, com pouca dedicação aos estudos. Estão focados, principalmente, na tradução, realizando exercícios gramaticais escritos e mantêm a rotina comum do papel de aprendizes, como ir à escola, prestar atenção e obedecer ao(à) professor(a). Porém, em sua fala, afirmaram realizar determinadas ações para aprender que não foram concretizadas.

Barcelos (1995) constatou que a cultura de aprender dos alunos acaba por influenciar a cultura de ensinar do(s) professor(es) e vice-versa, modificando até mesmo a sua visão como pesquisadora, sobre sua atuação profissional em sala de aula, a partir das crenças observadas entre os alunos. Seu trabalho foi relevante no panorama de estudo de crenças por vários motivos, dentre os quais, pelo fato de ter situado o conceito de cultura de aprender e de crença no contexto da literatura em Linguística Aplicada.

Em estudos posteriores, Barcelos (2007a) elencou as principais características que marcaram a segunda fase de pesquisa das crenças, denominadas pela pesquisadora de fase de consolidação, descritas a seguir:

- Foco nas culturas de aprender (Garcia, 1999), ensinar (Félix, 1998; Reynaldi, 1998) e avaliar (Rolim, 1998);
- Utilização do BALLI – Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas – (Carvalho, 2000), comparar crenças de alunos de instituições diferentes (Silva, 2001) investigar a relação entre crenças, autonomia e motivação (Moreira, 2000);
- Crenças de alunos em contexto de ensino médio (Cunha, 1998);
- Crenças específicas. Ex. crença a respeito do bom professor de línguas (Silva, 2000);
- Primeiro estudo de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras: espanhol (Marques, 2001) e francês (Saquetti, 1997) (BARCELOS, 2007a, p. 36).

Destacamos também, nessa fase, os trabalhos de Félix (1998), Reynaldi (1998) e o de Rolim (1998) pelos temas diversificados e por, de alguma forma, estabelecerem uma correlação com o trabalho que desenvolvemos.

Reynaldi (1998) realizou uma pesquisa com 13 professores de escolas públicas de língua materna e estrangeira (inglês), no contexto brasileiro, comparando as crenças de ensinar dos profissionais dessas duas línguas. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário, entrevistas, observação e gravações de aulas de LM e LE. Posteriormente, foi realizada uma discussão dos dados coletados com alguns professores participantes do trabalho. Para a autora, o conceito de cultura de ensinar é abrangente e inclui o conhecimento intuitivo, a influência da nossa formação escolar e a incorporação das teorias de ensino, pois se constitui como

[...] crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos sobre como ensinar, reflexo do que fomos ensinados e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno, o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas (REYNALDI, 1998, p. 8).

Através da pesquisa, Reynaldi (1998) observou que a cultura de ensinar independe da especificidade da disciplina ensinada, mas sim, da tradição de ensinar, fruto das crenças sobre a aprendizagem e sobre o aluno. A autora aponta os exemplos de ex-professores como influenciadores da cultura de ensinar dos professores em serviço, e chega à conclusão sobre a existência de apenas uma cultura de ensinar para LM e LE.

Já o trabalho de Rolim (1998), uma pesquisa de natureza etnográfica, segundo Barcelos (2006, p. 37), estendeu o conceito de cultura de aprender, acrescentando a ‘cultura de avaliar’ por meio do qual avaliou as crenças de três professores do contexto da escola pública. Os instrumentos utilizados para a sua realização foram dois questionários abertos sobre crenças, observação e gravação de aulas em áudio, entrevistas, vídeos e anotações de campo. Seus resultados envolveram a percepção de que não se aprende inglês em escola pública, e o professor é visto como responsável pelo ensino. Outro dado importante é a crença na avaliação como processo, e na prática, como produto (BARCELOS, 2007a).

A pesquisa desenvolvida por Félix (1998) tratou de *crenças dos professores sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Ela foi realizada em uma escola pública estadual de São Paulo, na região de Campinas, cujos dados foram coletados com aplicação de dois questionários, observação de aulas e entrevistas individuais com os três professores participantes.

Os estudos da autora a levaram às seguintes conclusões:

- Acreditam que os alunos são desinteressados e possuem poucos conhecimentos na língua;
- Usam a L1, por ser a preferência dos alunos, uma vez que dizem não entender a língua alvo;
- O lugar de aprender inglês é o curso de línguas (e o professor sugere isso ao aluno);
- Utilizam exercícios estruturais, repetitivos e de tradução (BARCELOS, 2006, p. 39).

Algo que despertou a nossa atenção em relação ao trabalho de Félix (1998) é a constatação do círculo vicioso que se forma entre o aluno desinteressado e o professor desmotivado pelo pouco interesse do aluno, ou seja, o professor não requisita dele o suficiente, o que acaba gerando um quadro de baixo desempenho de aprendizagem desse aluno.

Ainda com referência ao período de expansão, desenvolvimento e consolidação das pesquisas sobre crenças, Barcelos (2007a) retrata o trabalho de Málater (1998) sobre crenças de professores de inglês no Brasil e os de Gimenez (1994), Barcelos (1995), Belam (2004) e Pereira (2005) que abordaram a existência de conflitos entre crenças e ações, também discutidos no exterior, nesse período, por Woods (1996) e Borg (2003).

Através da apresentação dos trabalhos de Silva (2000) e de Custódio (2001), Barcelos (2007, p. 40) levantou a discussão sobre a existência de pesquisas voltadas para crenças específicas⁸, ambas voltadas para as crenças dos alunos “sobre o bom professor de alunos de Letras do último período e as mudanças em suas crenças após o curso de metodologia e prática de ensino de línguas” e sobre “o ensino e aprendizagem de inglês numa escola pública” (BARCELOS, 2007a, p. 41). Por fim, constatou nesse período, os estudos que utilizaram o *Balli* e os trabalhos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras.

No período de expansão, de 2002 até a conclusão de seu artigo, Barcelos (2007a, p. 45) verificou as defesas de várias dissertações e uma tese, o acréscimo do número de trabalhos voltados para crenças mais específicas, agrupando os estudos da seguinte forma:

1. Estudos de crenças dentro da cultura de aprender e avaliar
2. Estudos de crenças sobre outras línguas estrangeiras;
3. Estudo de crenças como parte de outros conceitos
4. Estudos de crenças específicas.

⁸ Sob a ótica de Barcelos (2007a) os trabalhos sobre crenças específicas são aqueles que trazem estudos sobre temas singulares em detrimento de outros. Ex. Crenças sobre leitura.

Esse agrupamento nos permite verificar a amplitude do tema suscitando um olhar multifacetado sobre diferentes problemas relacionados ao ensino de línguas. Em síntese, segundo Barcelos (2007a), houve retomada da cultura de aprender, especialmente, nos trabalhos de Silva (2003) e Belam (2004).

Outro destaque é o trabalho de Nonemacher (2002) que se dedicou à investigação das crenças, suas origens e relação com a prática de professoras em formação, porém já atuantes como professoras de espanhol do 1º e 2º ano do Ensino Médio. A autora detectou algumas crenças semelhantes aos estudos de inglês como língua estrangeira e crenças específicas do espanhol a exemplo da crença na proximidade do português e do espanhol e na facilidade de aprender essa língua em relação às outras.

Se nos fixarmos no estudo voltado para crenças específicas, os trabalhos poderão se espalhar em várias direções, de acordo com Barcelos (2007a), como estudo de crenças sobre gramática, relação de crenças com a ansiedade, crenças sobre o uso do computador, crenças, mudança e identidade, crenças sobre o ensino de inglês na escola pública, crenças sobre o bom aprendiz, crenças sobre correção de erros, crenças sobre vocabulário, crenças sobre inclusão de inglês nas escolas públicas, crenças e motivação na escola pública, crenças sobre inclusão de inglês nas séries iniciais, crenças e fatores contextuais, crenças sobre leitura e escrita entre tantas outras possibilidades, o que exige um olhar a amplitude do tema, assim como o contexto específico dos temas eleitos para investigação.

2.3 DIVERSIDADE CONCEITUAL, NATUREZA DAS CRENÇAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sob a ótica de Dewey (1993) as crenças são construídas socialmente e transmitidas culturalmente, permitindo respostas aos problemas que enfrentamos, através da interpretação do sentido social de diferentes aspectos presentes no mundo.

Como é um tema complexo, vários conceitos são utilizados numa tentativa de defini-las a exemplo do apresentado por Silva (2005, p. 78), para o qual

[...] as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

A partir desse posicionamento, é possível considerar as crenças como verdades que tanto podem ser individuais ou coletivas, construídas na esfera social. Essas “verdades” servirão como condutoras da ação do indivíduo, influenciando não somente sua ação como também a de outrem.

Sob a ótica de Sadalla (1998, p. 34), “as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade”. Semelhantemente a Sadalla (1998), Silva (2005) também menciona a questão da experiência. Para este autor, “as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas (re) construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula” (SILVA, 2005, p. 78). Portanto, pode-se considerar as crenças como verdades que tanto podem ser individuais ou coletivas, construídas socialmente. Essas “verdades” servirão como condutoras da ação do indivíduo, influenciando não somente sua ação como também a de outrem.

Barcelos (2006) também entende as crenças como uma forma de pensamento. Assim como Sadalla (1998) e Putcha (1999), a autora avalia as crenças como construções da realidade, maneiras de perceber o mundo e seus fenômenos. Para Sadalla (1998), Silva (2005) e Barcelos (2006), as crenças são constituídas em nossas experiências, resultantes de um processo de interação e (re)significação. Os estudiosos(as) acreditam que essas crenças são construídas socialmente, mas também individualmente, sendo dinâmicas, contextuais e paradoxais por se modificarem através de um período ou até mesmo dentro de uma situação. O seu paradoxo consiste na ampla influência no processo de ensino-aprendizagem, ao funcionarem como obstáculos, impedindo que o aprendizado aconteça.

Para Kudiess (2005, p. 43), “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”. As crenças e os valores dos professores formam sua “cultura de ensinar”. Assim, as atitudes do professor em sala de aula são resultado das suas crenças e acabam se transformando em um tipo de “cultura” adotado e aplicado no ensino. A autora ainda afirma que “as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino” (KUDIESS, 2005, p. 43).

As crenças também podem ser consideradas como ideias daquilo que desconhecemos ou que aceitamos como verdadeiro e que podem ser questionados posteriormente. Elas nos conduzem à ação, como propõe Dewey (1993). O autor mostra que nossas crenças não estão prontas e acabadas, mas dependem da situação em que vivemos, ou seja, ao se ter conhecimento

do que antes era desconhecido, pode ocorrer que essas crenças sejam desmistificadas, ou ainda, substituídas por outras.

Dewey (1993), Sadalla (1998) e Kudiess (2005) acreditam que nossas crenças movem nossas ações. Horwitz (1988) defende que não é algo simples a desmistificação das crenças, mas que é possível criar uma consciência sobre elas. Mesmo porque, elas podem se tornar um impedimento para o aprendizado bem-sucedido. Aí entra o papel do professor de fazer com que seus alunos reflitam sobre tais aspectos. A autora ainda argumenta que é papel do professor fazer com que as crenças sejam reforçadas (no caso de serem positivas para o processo de aprendizagem) ou desmistificadas. Dessa forma, percebe-se a grande relevância do ensino reflexivo. Se o professor reflete sobre suas crenças e suas ações, provavelmente fará com que seus alunos reflitam sobre o que pode ajudar ou atrapalhar o aprendizado da Língua estrangeira.

Barcelos (2004) ressalta a importância de se estudar crenças sustentando que elas exercem papel fundamental no processo de formação de professores. A autora diz que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. Isso mostra a importância de os professores/as estarem conscientes de suas crenças, pois elas afetam diretamente suas ações na sala de aula.

É somente por meio da prática reflexiva que essa consciência será adquirida, levando o/a professor/a, a saber, explicar por que ensina como ensina. Portanto, essa observação de Barcelos é essencial para o objetivo desta pesquisa. Como a autora mencionou, é somente por meio do ensino reflexivo que essas crenças poderão ser desmistificadas. Deve-se lembrar que, nesse contexto não é somente o (a) professor (a) que deve refletir sobre sua conduta, mas como agente do processo educativo, principalmente ele/ela deve refletir sobre esses aspectos, pois afetam diretamente o aprendizado.

Não podemos deixar de mencionar a relação das crenças com as ações e o contexto para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem de línguas intrínsecas à prática dos (as) professores (as). Por outro lado, Barcelos (2006) discorre sobre o desenvolvimento das pesquisas mais recentes sobre crenças, situando o conceito na área da cognição. Baseada em estudos desenvolvidos por Watson-Gegeo (2004) a autora verificou a “que esses estudos apontam para a origem da cognição na interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos” (BARCELOS, 2006, p. 16). Afora questões específicas da aquisição de segunda língua, a autora ressalta outras contribuições importantes que dizem respeito à área que investiga o ensino-aprendizagem de línguas.

O primeiro desenvolvimento diz respeito ao reconhecimento de que a cognição não é mais vista como algo distinto do corpo, crítica que Dewey (1933) já fazia há bastante tempo. Para Watson-Gegeo, ‘o que nós humanos entendemos sobre o mundo, entendemos devido ao tipo de corpo e potencial para o desenvolvimento neural que nós temos’ (p. 332).

Segundo, cientistas admitem que 95% de todo o pensamento é inconsciente e influencia, molda e estrutura todo o pensamento consciente. Terceiro, o reconhecimento que o raciocínio lógico, ou as habilidades ‘superiores’ não são independentes de outros processos mentais. Segundo Watson-Gegeo (p.333), ‘as emoções são essenciais para o raciocínio lógico (Damásio, 1994)’. Quarto, [...] a concepção atual de cognição incorpora muitos outros componentes da vida humana, tais como capacidade simbólica, o eu, a vontade, *crenças* e desejo (p. 333 grifo da autora). Quinto o reconhecimento que ‘não só a linguagem, mas o pensamento também é metafórico’ (p. 333). Sexto, a metáfora do cérebro ou mente como um recipiente de inteligência, deu lugar ao conceito de ‘cognições distribuídas’, ou seja, as pessoas pensam em conjunto com as outras, a cognição é construída socialmente através da colaboração’ (p.333) (BARCELOS, 2006, p. 17).

Woods (1996), Dufva (2003) e Borg (2003) comungam com Barcelos (2006) da importância da cognição para o estudo das crenças e a relevância do contexto como elemento integral da cognição, sendo o termo cognição de professores visto como um guarda-chuva que justifica a impossibilidade de distinção entre o que os docentes sabem, pensam ou acreditam.

Em questionamentos acerca do desenvolvimento na natureza das crenças, Barcelos (2006) refere-se a uma abordagem normativa das crenças que influenciou as pesquisas iniciais, a qual estabelecia uma relação de causa e efeito e julgava as crenças de professores e alunos como certas ou erradas. Todavia, com o desenvolvimento dos estudos direcionados para a cognição, houve um avanço na visão das crenças e hoje admite-se que elas são situadas e contextuais, em detrimento da visão fixa e estática que se tinha anteriormente.

Posteriormente, Barcelos e Kalaja (2003) sintetizaram as novas perspectivas para a compreensão da natureza das crenças, contribuindo para o seu estudo, conforme características listadas por Barcelos (2006, p. 19-20), descritas a seguir:

- *Dinâmicas*: isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação [...].
- *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*: como apontado anteriormente, as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificadas por elas [...].
- *Experienciais*: De acordo com os desenvolvimentos recentes nos estudos da cognição, ‘todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência’ (Langakker, 1990, 1991 apud Watson-Gegeo, 2004:33). Essa experiência

é entendida no sentido Deweyano, ou seja, ela é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores [...].

- *Mediadas*: As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa, e pessoas interagindo conosco (Alanen, 2003). Para Dufva (2003), as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas.
- *Paradoxais e contraditórias*: como salientado anteriormente por Barcelos (2000, 2003), as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas. Assim, as crenças são ‘sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes’ (Barcelos e Kalaja, 2003, p. 233).
- *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*: As crenças não necessariamente influenciam as ações [...].
- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*: De acordo com Woods (2003) ‘as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem’[...] (BARCELOS, 2006, p. 19-20).

Silva (2005, p. 77), por sua vez, compreende as crenças no ensino-aprendizagem de línguas como “idéias ou conjuntos de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). Ele admite a possibilidade de constante renovação das crenças devido ao seu caráter dinâmico e sensível aos contextos.

Tendo por base os fundamentos oferecidos por Barcelos (2001), Silva (2005, p. 78) apresenta em seu trabalho o conceito de “aglomerados de crenças”

O conceito de “aglomerados de crenças”, representa o conjunto de construtos de idéias e/ou verdades pessoais interligadas que temos e mantemos de maneira sustentada, estável por um determinado período de tempo. Em outras palavras, são feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que se auto-apóiam.

Para esse autor, o que denomina “composto de crenças” (SILVA, 2005, p. 78) tem sua origem nas experiências pessoais e/ou coletivas, assim como nas instituições e fatos, por vezes implícitos, admitindo assim, a vinculação das crenças por um objeto comum.

Diante da complexidade desse conceito devido “à existência de inúmeros termos e definições para se referir às crenças” o que sinaliza “o potencial desse conceito” (SILVA, 2010, p. 25), o referido autor elabora um quadro contendo alguns dos diversos termos e definições que já foram utilizados em pesquisas brasileiras com referência às crenças no ensino e aprendizagem de línguas (CEAL), o qual reproduzimos a seguir:

Quadro 1 – Diferentes termos e definições para CEAL

TERMOS	DEFINIÇÕES
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita” (p. 13).
Cultura de Aprender Línguas (1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Crenças (ANDRÉ, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes.”
Crenças (FÉLIX, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26)
Crenças (PAGANO, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p. 72).
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subseqüente” (p. 33).
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças [...] são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).
Crenças (BARCELOS, 2004a)	“As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas’, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (ré) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p. 18).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. [...] A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22).

continuação...

TERMOS	DEFINIÇÕES
Crenças (TASET, 2006)	“[...] como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto das experiências escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. [...] As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presente de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças” (p. 36-37).
Crenças (SILVA, 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais, como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetro Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc. – pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um por um certo período de tempo” (p. 77).
Imaginário (CARDOSO, 2002)	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar, no caso do professor, ‘e de aprender’, no caso do aluno. ‘É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas’. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), ‘a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor’. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional” (p. 20).
Mitos (CARVALHO, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85).
Representações (CELANI; MAGALHÃES, 2002)	“[...] uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações, entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).
Representações (MAGALHÃES, 2004)	“[...] uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, ‘verdades’, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (p. 66).
Representações Sociais (MOSCOVIC, 1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p. 16).

Fonte: Elaborado por Silva (2010, p. 28-32).

Pelo que vimos, na esfera do ensino-aprendizagem de línguas, as crenças são definidas de diferentes formas que vão desde a maneira de estudar e se preparar para o uso da língua-alvo, ao conhecimento intuitivo implícito dos aprendizes. Também são consideradas como comportamentos, opiniões, mitos, ideias e pressupostos de alunos e professores, até mesmo

como o universo de opiniões próprias de uma determinada cultura, entre outras definições. Para Silva (2010) essas definições não são conflitantes entre si, porque envolvem o fazer e o dizer dos sujeitos inseridos num contexto social.

Ortiz Alvarez (2007), por sua vez, está em consenso com as ideias de Barcelos (2004) quanto à influência da escolarização e dos professores nas crenças manifestadas pelos alunos em sala de aula, além, é claro, de outros fatores. “Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade, entre outros aspectos” (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 197).

É pertinente salientar o destaque que essa pesquisadora atribui à compreensão das próprias crenças pelos professores em formação como um pré-requisito de um ensino de línguas com mais qualidade.

Já nos cursos de formação, segundo Horwitz (1985), para que os futuros professores venham a ser mais acolhedores das novas informações sobre o ensino de línguas, eles devem ser estimulados a identificarem e compreenderem suas próprias crenças. Contudo percebe-se que a maioria dos estudantes de Letras não tem consciência nem conhecimento da continuidade dos estudos após sua formação (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 198).

De fato, o estudo de crenças ainda é um tema incógnito para a grande maioria dos profissionais que trabalham com o ensino de línguas ainda associado a mitos e religiões (ORTIZ ALVAREZ, 2007). Isso explica, em parte, a falta de conhecimento sobre crenças na área de ensino-aprendizagem de línguas em nossa região, e mais ainda no ensino de LM o qual possui um vasto campo de trabalho que pode ser explorado sob o viés desse tema. No entanto, esse cenário aos poucos vem se modificando, tendo em vista a realização de vários trabalhos sobre crenças no Brasil nos últimos anos.

Como uma amostra disso, em Ortiz Alvarez (2007, p. 199) encontramos um quadro com várias pesquisas sobre crenças voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas, realizadas por diferentes autores.

Ao analisarmos esse quadro, verificamos que, inicialmente, no Brasil, o estudo das crenças foi direcionado, para os alunos de língua estrangeira, em seguida, para os (as) professores (as) de línguas estrangeiras e mais recentemente, para a área do ensino-aprendizagem de língua materna.

Quadro 2 – Pesquisas sobre crenças

PESQUISA SOBRE CRENÇAS	AUTOR
Realizou vários estudos sobre crenças de aprendizes de LE (alunos iniciantes de alemão, francês e espanhol da Universidade de Texas. 60% dos alunos de espanhol e de alemão tinham a crença de que a aprendizagem de língua limita-se à questão de tradução). A autora usava o questionário CRESAL.	HORWITZ (1985/1988)
Compara as crenças de um grupo de alunos iniciantes de francês da universidade de Berkeley com as crenças de um grupo de alunos da universidade de Texas analisados por Horwitz, assim como com a crença de seus professores (os alunos da universidade de Berkeley se mostraram mais otimistas e demonstram uma confiança maior em sua própria capacidade de aprender LE).	KERN (1985)
Pesquisa com alunos de 5ª série de uma escola pública que ainda não tinham estudado inglês (os alunos acreditam que a língua é um conjunto de palavras e a aprendizagem é vista como um aprendizado de novas palavras, memorização e uso de dicionário).	LEFFA (1991)
Pesquisa com alunos do último período de inglês de um curso de Letras (detecta três crenças principais: aprender inglês é saber gramática; o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos, ele deve exigir, controlar e forçá-los a aprender; para aprender inglês precisa-se estudar no país onde se fala a língua).	BARCELOS (1995)
Pesquisa sobre crenças do professor de como melhor aprender uma LE numa escola de rede pública (os alunos esperam um pouco mais do ensino e as crenças que os professores têm sobre aprendizagem ideal são baseadas na experiência deles como aprendizes; por outro lado, alunos e professores desestimulam-se até chegar às últimas séries do ciclo colegial).	FELIX (1998)
Pesquisa sobre crenças de alunos de uma escola pública e como elas influenciam em suas ações dentro e fora da escola.	TRAJANO (2005)
Pesquisa sobre as crenças de alunos de uma escola da Secretaria de Estrado de Educação.	PAIVA SILVA (2003)
Pesquisa sobre as crenças de professores sobre ensino de adultos.	MARTINS (2001)
Pesquisa sobre crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar LE(Espanhol) em um curso de licenciatura.	MARQUES (2001)
Pesquisa num curso noturno de Letras/Inglês para analisar a mudança de crenças e atitudes que se observou no processo de desenvolvimento de professores pré-serviço de língua inglesa a partir de seus próprios depoimentos coletados através de atividades escritas. A pesquisa tinha como fecho uma reflexão que procura articular os resultados alcançados junto aos professores pré-serviço com a orientação filosófica dos educadores e a estruturação e o funcionamento do curso. Apresentando sugestões a autora conclui que o trabalho feito possibilitou um movimento, mas não o suficiente para evitar que a dissociação teoria/prática continuasse a ser percebida pelos alunos como tal.	FREITAS (2002)
A pesquisa teve como objetivo identificar as crenças dos alunos de Letras em relação a autonomia na aprendizagem. A autora conclui que os alunos estão despreparados para a aprendizagem autônoma.	FERNANDES (2002)
A pesquisa foi realizada com alunos de um curso de Letras de uma universidade particular. Os sujeitos da pesquisa mostraram possuir crenças a respeito do ensino explícito de regras gramaticais na aprendizagem de uma língua, e que saber língua é ter competência comunicativa nessa língua.	ANDRÉ (1999)
A pesquisadora procurou identificar as crenças dos alunos do curso de letras a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública através dos relatos de observações feitos por esses alunos nos cursos de metodologia e prática de ensino de língua inglesa numa universidade estadual do sul.	GIMENEZ (2000)
O pesquisador investigou as crenças de alunos brasileiros de língua espanhola sobre a expressão escrita, as estratégias/ações que eles consideram adequadas para aprender a escrever em espanhol.	ESPINOSA TASET (2006)
O objetivo da pesquisa foi identificar as crenças de duas professoras em exercício e compará-las com as crenças que elas tinham no início da sua atuação profissional, quais fatores influenciaram nesse processo de transformação das crenças e em que medida a prática pedagógica dessas professoras interfere nesse processo de mudança e vice-versa.	SANTOS (2006)

Fonte: Elaborado por Ortiz Alvarez (2007, p. 199).

Muito embora a autora traga para o contexto de estudo das crenças diversos trabalhos, os quais abarcam diferentes configurações espaciais, metodológicas e conceituais, percebemos que o foco no processo de ensino-aprendizagem com vistas a sua melhoria, sempre é reiterado nessas pesquisas. Essa constatação está evidenciada no conceito proposto:

Na nossa visão, a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir um determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 200).

Ao retratar sua visão conceptual, a autora dialoga com o conceito proposto por Dewey (1993) sobre a visão de crenças como ideias daquilo que ainda não conhecemos. Mais precisamente, referindo-se às crenças de professores, ela reafirma a visão de crenças como “convicções” a respeito dos assuntos que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas que se revelarão nas ações e comportamento desse professor em sua prática cotidiana.

Um ponto que merece destaque na elaboração do conceito por Ortiz Alvarez (2007) é a capacidade de modificação das crenças proporcionando a redefinição de conceito. Esse constitui-se como um grande potencial oferecido pelo estudo das crenças. A capacidade de instigar uma revisão de valores, posicionamentos, ideias.

A partir de estudos desenvolvidos por Schön (1971) e Fullan (1991), Barcelos (2007b) ratifica a capacidade de mudança de crenças pelo pressuposto de “como forma de pensamento, todos nós, seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados períodos de vida” (BARCELOS, 2007b, p. 117). No entanto, ela admite que essa mudança não é tão fácil devido a alguns obstáculos inerentes à mudança de crenças, tais como, a natureza complexa das crenças, a relação entre crenças e ação e a influência dos fatores contextuais.

Portanto, a partir do exposto concebemos as crenças como construtos mentais e comportamentais formadas por meio da nossa interação com a família, sociedade e papéis sociais desempenhados ao longo da vida. Elas são influenciadas pela cultura de forma ampla, pela personalidade e pelas emoções desencadeadas a partir da interação e experiências, podendo ser modificadas em virtude destas. Fica evidenciado, a partir desse posicionamento, a urgência

de trazer à discussão a grande importância das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas e a sua influência no comportamento, ação, percepções e memórias de professores e alunos, sujeitos em constante interação na paisagem escolar.

2.4 CRENÇAS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Para Milroy (2011) a crença na existência da forma padronizada da língua, afeta a forma como os falantes veem a sua própria língua e as demais. É o que nomeia como “culturas de língua padrão”. No entanto, admite a influência de ideologias ocultas no campo linguístico, que possivelmente distorceram o nosso pensamento sobre o tema. Um exemplo que dá para isso é a utilização pela Sociolinguística quantitativa da interpretação das diferenças linguísticas entre os sexos dos falantes, com base em critérios determinados pelo padrão ou prestígio como questões intimamente associadas.

Ele discute sobre a forma como a padronização das línguas andou de mãos dadas com a elevação do comércio internacional e do capitalismo, e chama a atenção para os objetivos comerciais, econômicos e políticos do processo, em substituição aos objetivos linguísticos. Em sua acepção, advém dessas questões, a *crença na correção* que o falante possui na existência de apenas uma variante correta frente a duas ou mais variantes. Portanto, as razões podem deixar de ser intralinguísticas para passarem a fazer parte do senso comum cultural de uma dada comunidade.

A ideologia da padronização baseada no senso comum não leva em consideração o conhecimento linguístico e as competências que o aluno já traz quando adentra a escola. Ademais, alimenta a *crença* de que a escola é o local em que verdadeiramente se aprende a língua.

Essa ideologia exige que aceitemos que a linguagem (ou uma língua) não é algo que os falantes nativos possuem: eles não são pré-programados com uma faculdade de linguagem que lhes permite adquirir (ou desenvolver) ‘competência’ na língua sem ser formalmente ensinados (se for admitido que eles estão equipados com tal faculdade, isso é tratado como algo desimportante). O que eles adquirem de modo informal antes da idade escolar não é confiável e não plenamente correto ainda (MILROY, 2011, p. 60).

Na verdade, ainda prevalece, em alguns professores, esse pensamento de que a escola é o verdadeiro e único lugar onde a aprendizagem da língua acontece. Por isso, o senso comum

alimenta a ideia de que “é preciso ensinar às crianças as formas *canônicas* da sua própria língua nativa, sobretudo na escola” (MILROY, 2011, p. 60).

Por sua vez, Sherre (2005) nos mostra, através de uma reflexão, que o preconceito linguístico⁹ é o maior problema de ensino de Língua Portuguesa. Isso porque não se pode ensinar o que os alunos já sabem. Nesse caso, ela critica o ensino tradicional de Língua Portuguesa ao voltar-se para a gramática normativa de Língua Portuguesa, a escrita de Língua Portuguesa ou a leitura em Língua Portuguesa. Em continuidade à reflexão proposta por Sherre (2005), encontramos em Antunes (2007, p. 21) uma discussão sobre a crença ingênua de que “para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar a gramática (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua de que não é para ensinar gramática”. Essas crenças, segundo a autora, servem para fortalecer o preconceito linguístico e evidenciar os inúmeros conflitos inerentes ao caráter da gramática.

O que Antunes (2007) quer dizer com as afirmações anteriores é que o ensino de gramática deve ser aliado ao ensino das normas textuais e sociais de uso da língua para que o falante possa transitar bem, sabendo quando e em que situação alguma coisa pode ser dita e, para que isso aconteça, é necessário a atuação dos professores de língua portuguesa na escola, porque se trata de “um conjunto tão complexo e heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima admitem toda a flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua” (ANTUNES, 2007, p. 51).

Para Sherre (2005), o grande problema é que sua larga experiência com a língua falada evidencia a estreita ligação entre as mudanças linguísticas e os grupos sociais com os quais mantemos interação. Porém, isso não depende apenas do ensino formal e sim da necessidade que temos de identificação com esses grupos.

A partir desse ponto, a autora tece uma crítica contundente ao ensino de gramática pela forma rígida como ele normalmente ocorre, excluindo ou considerando um “erro” tudo aquilo que não está registrado ou codificado. De acordo com suas palavras “o ensino normativo tem o objetivo explícito de banir da(s) língua(s) formas ditas empobrecedoras, formas ditas desviantes, formas consideradas indignas de uma *língua bem falada* e, portanto, consideradas indignas de serem usadas por homens de bem” (SHERRE, 2005, p. 42).

A questão que se coloca é que juntamente com as formas linguísticas tidas como indesejáveis, banem-se também as pessoas que as utilizam, devido ao fato de serem pessoas de

⁹ Segundo Scherre (2005, p. 89) o preconceito linguístico está configurado na “divisão entre classes e exclusão social, também por meio da língua que se usa.”

classe social desprestigiada. A autora alerta ainda para o fato de que essas formas são também produzidas por pessoas de classe social prestigiada, porém em menor quantidade.

Em suas considerações sobre o tema, Sherre (2005) retrata a confusão existente entre gramática normativa e língua, diferenciando a codificação de uma norma padrão escrita baseada em escritores consagrados, acrescidas de alguns aspectos linguísticos das variedades de prestígio¹⁰ da língua real, ou seja, um sistema transmitido naturalmente por gerações e que não se rendeu às descrições e explicações de linguistas brilhantes.

Sua denúncia sobre isso inclui a prática da injustiça social em virtude do ensino da *boa língua*, retratada na não aceitação de um dos bens culturais mais preciosos do falante que é o domínio inconsciente e pleno do sistema de comunicação próprio da comunidade na qual ele está inserido. Milroy (2011) alerta, então, para o fato de que aqueles que estabelecem esse juízo desfavorável em relação ao uso “incorreto” da língua acreditam que são opiniões apenas de cunho linguístico, alicerçadas em autoridades linguísticas. Porém, é mais uma *crença* cuja origem está na padronização. Sherre (2005, p. 43) vai mais além quando fala do papel exercido pela escola e pela sociedade quanto à contribuição para que isso aconteça:

[...] a escola e a sociedade – da qual a escola é o reflexo ativo – fazem associações perversas, sem respaldo linguístico estrutural, entre o domínio de determinadas formas linguísticas e beleza ou feiura; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e elegância ou deselegância; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e competência ou incompetência; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e inteligência ou burrice (SHERRE, 2005, p. 43).

De mãos dadas com esse pensamento, Antunes (2002, p. 131) discorre sobre a *crença* de falantes numa “gramática onipotente, capaz de exaurir as exigências de funcionamento da língua e de garantir o êxito de qualquer atuação verbal” que reverbera na crença de que a pessoa que sabe gramática é mais preparada para a vida em sociedade. Ao resgatar as concepções mais amplas sobre “língua” e sobre as funções e limites da “gramática de uma língua”, Antunes (2002) admite a regulação das línguas pela gramática e vice-versa, em suas múltiplas relações. No entanto, a autora alerta para a insuficiência da gramática no que diz respeito à adequada atuação verbal. Ela afirma, dessa forma, que o deslocamento para a concepção de uma língua cujo sistema se realiza em forma de texto, deslocaria o objeto de ensino para o texto, posição diferente da assumida no ensino gramatical.

¹⁰ Segundo Sherre (2005) são as variedades associadas à fala da elite urbana dominante, socialmente aceita.

Às regras da gramática para a boa formação de frases se somam outras decorrentes dos decursos textuais; e, ainda, a essas, se somam outras normas, de natureza social, não menos pertinentes, não menos definidas, não menos preceituadas, que provêm das convenções sociais dos tipos de interação e que determinam igualmente a adequação e a relevância da atividade verbal (ANTUNES, 2002, p. 131).

Portanto, para a instauração do texto, de acordo com sua opinião, é necessária primeiramente uma função comunicativo-social que se traduz como propriedade linguística do que é dito, mas, sobretudo, como relevância sociocomunicativa do que é dito. A autora vai além, afirmando que não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso (ANTUNES, 2007), considerando que este é o grande equívoco de professores, pais e comunidade escolar de forma geral. De forma mais ampla, encontramos em Sankoff (1988) uma posição crítica semelhante ao defender o papel social emancipador da linguística em conflitos ideológicos, desde que se proponha a realizar reflexões sócio científicas do uso da linguagem a partir da sua função comunicativa.

Se analisarmos o conceito de norma culta proposto por Antunes (2007) teremos uma aproximação com o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), pois aquela o associa “à dimensão do sistema *em uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas, dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, interesses e pretensões” (ANTUNES, 2009, p. 21). A autora ressalta o caráter interativo da língua, a mobilidade e heterogeneidade de seus usuários no que se refere à norma culta real. Para essa autora,

A norma culta real, no entanto, corresponde àqueles usos que são fato, ocorrência; isto é aqueles que podem ser atestados como concretamente realizados, em diferentes suportes em que se expressam cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, leigos e outros “istas” da comunidade encarregada da comunicação pública e formal (ANTUNES, 2007, p. 93).

Da mesma forma, a autora observa o quão complexo é classificar a norma padrão, pois além das implicações políticas e socioeconômicas dos grupos, não está imune às ideologias existentes no campo da linguagem. Portanto, ela argumenta que a norma culta deve utilizar os usos linguísticos cotidianos que as pessoas fazem da língua como parâmetros para a sua definição.

No entanto, nem sempre há um trabalho efetivo e sistematizado em torno da oralidade em sala de aula, sendo muitas vezes relegada a segundo plano, em função de se privilegiar o

trabalho com a escrita, prejudicando dessa forma a ampliação da competência dos alunos. Segundo Antunes (2007, p. 24), a ausência de um trabalho significativo com a oralidade pode ser explicada por “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria em sala de aula”.

Nessa mesma direção, Bagno (1999), em um tom marcadamente politizado e até certo ponto, irônico, aborda sobre o preconceito linguístico, um tema atual, muito embora o seu livro não o seja, aludindo a sua existência à confusão que foi criada entre língua e gramática refletida na negação da variedade da fala das diferentes classes sociais nos múltiplos espaços geográficos. Sendo assim, a intolerância, de forma geral, “é fruto de uma visão de mundo estreita, inspirada em mitos e superstições que têm como único objetivo perpetuar os mecanismos de exclusão social” (BAGNO, 1999, p. 11). Em sua discussão sobre o tema, o autor aponta aquilo que denominou de Mitologia do preconceito linguístico, a qual atribui a existência de oito mitos:

- Mito nº 1: A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente;
- Mito nº 2: Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português;
- Mito nº 3: Português é muito difícil;
- Mito nº 4: As pessoas sem instrução falam tudo errado;
- Mito nº 5: O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão;
- Mito nº 6: O certo é falar assim porque se escreve assim;
- Mito nº 7: É preciso saber gramática para falar e escrever bem;
- Mito nº 8: O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

Através de argumentos plausíveis, Bagno (1999) vai desconstruindo um a um os mitos existentes, responsáveis pelo preconceito. Porém, por uma questão de objetividade, nos deteremos em alguns pontos específicos relacionados aos mitos nº 1, 2, 4, 7 e 8:

O mito nº 1, alusivo à unidade da língua portuguesa falada no Brasil, por exemplo, é desmistificado pelo autor que ressalta o alto grau de diversidade e variabilidade linguística existente no país. A questão, em sua ótica, vai além da grande extensão territorial e pode ser explicada pela injustiça social e má distribuição de renda, o que provoca um abismo linguístico entre falantes das variedades não-padrão do português brasileiro e os falantes da suposta variedade culta ensinada na escola. Em suas considerações, Bagno (1999), incita os leitores a

abandonarem o mito da unidade do português brasileiro e reconhecerem a verdadeira diversidade linguística de nosso país. Consideramos que a despeito do padrão da língua escrita em nosso país, quanto à oralidade, a unicidade está distante de ocorrer.

O mito nº 2, em suas palavras, “refletem o complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais ‘civilizado’” (BAGNO, 1999, p. 19). Sentimento de inferioridade que sobrevive até os nossos dias e tem relação com o preconceito quanto à mistura de raças existente no Brasil e à visão de que a raça negra e indígena é inferior à branca, e como consequência o português falado aqui não é tão puro quanto o falado em Portugal, sem levar em conta as regras próprias de funcionamento da língua no contexto brasileiro.

Para Bagno (1999), a existência do mito nº 4 de que as pessoas sem instrução falam tudo errado reflete o mito nº 1, segundo o qual a única língua portuguesa digna desse nome é ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas no dicionário. Dessa forma, o preconceito linguístico existente leva as pessoas a considerarem o que se distancia disso como feio, errado, estropiado, deficiente e rudimentar.

Quanto ao mito nº 7 que preconiza ser necessário saber gramática para falar e escrever bem, Bagno (1999) o contrapõe com o argumento de que apesar de muitos escritores declararem que não suportam gramática, não deixam de ser considerados grandes escritores por causa disso. De acordo com seu ponto de vista, o que ocorreu para a criação desse mito foi uma inversão de valores, ou seja, os gramáticos inicialmente procuraram um modelo de língua canônica dos grandes escritores para elaborar as gramáticas e depois a gramática passou a ser um instrumento de controle e poder, levando a língua a subordinar-se à gramática, quando no início era o contrário. Ao nosso ver, para muitas instituições e profissionais da área de PLM ainda vigora essa ideia da gramática como centro que aos poucos vem sendo desmitificada, principalmente com a adoção do trabalho voltado para os gêneros textuais.

Já o mito nº 8 reitera a necessidade de domínio da norma culta como um instrumento de ascensão social. Todavia, o autor o desconstrói apontando como exemplo o salário dos professores que, a despeito de serem considerados os que mais dominam a língua culta, possuem, no entanto, salários incompatíveis com este mito e não ocupam o topo da pirâmide social. Por outro lado, um fazendeiro com poucos anos de estudo, mas possuidor de terra, gado, indústrias e influência política em sua região, poderá se expressar à vontade com o seu sotaque caipira.

Salientamos que mito é mais um termo utilizado para definição de crença (SILVA, 2000). Para nós, o texto de Bagno (1999) tem o seu mérito por abordar um tema que na época

não era comum no Brasil, por relacionar o mito ao ensino de língua portuguesa e nos chamar a atenção, sobretudo por nos levar a rever as nossas próprias crenças, como professores(as), ao tentarmos impor, sem reflexão, a norma “cultura” que não contempla a realidade de todos os falantes da língua.

2.5 POSSÍVEL ORIGEM DAS CRENÇAS SOBRE DIFERENÇAS ENTRE OS GÊNEROS

Na cultura ocidental, a desigualdade sexual está baseada na crença da inferioridade da mulher em relação ao homem. De acordo com Mernissi (1987), essa crença em comparação com a crença do islã sobre as mulheres é diferente, pois nesse grupo de países, as mulheres são consideradas seres poderosos, perigosos e, portanto, foram criadas diversas estratégias para conter o seu poder, como a poligamia, o repúdio, a segregação social etc.

Em nossa sociedade, muito embora a mulher tenha acumulado inúmeras conquistas desde o século XIX até a presente data, como o direito à educação, ao divórcio, ao mercado de trabalho, ao voto, à vida pública, ao uso de anticoncepcionais, dentre outros, sabemos que todos eles foram frutos de muita luta e do engajamento de mulheres em Movimentos Sociais, principalmente no Movimento Feminista e Marcha das Vadias¹¹. Porém, ainda temos um longo caminho pela frente no que diz respeito à igualdade de direitos e respeito às diferenças.

Além da necessidade de melhorias no tocante às conquistas dos últimos anos, são grandes os desafios, dentre eles a igualdade entre gêneros, a equiparação salarial (mulheres ainda recebem, em média, 30% menos que o homem exercendo a mesma função), o apoio em caso de assédio, e, principalmente, a violência doméstica que ainda atinge números assustadores sob quaisquer pontos de vista. Só para termos uma ideia da situação, no Brasil, treze mulheres são assassinadas por dia¹²; a cada duas horas uma mulher é vítima de homicídio, num total de aproximadamente, 372 por mês¹³ e uma mulher é agredida no país a cada 5 minutos¹⁴.

Herdeiro de uma tradição cultural patriarcal, no Brasil, apenas em 1962 as mulheres conquistaram o direito ao trabalho sem necessidade da aprovação do marido e só após se passarem 10 dez anos, foi conquistado o direito ao divórcio. Ultimamente, tivemos mais duas

¹¹ Esse movimento surgiu no dia 03 de abril de 2011 em Toronto, a partir de um protesto e se internacionalizou. Na atualidade, é realizado em vários países, inclusive no Brasil.

¹² Segundo dados do MS/SUS/CIGIAE – Sistema de informações sobre Mortalidade – SIM.

¹³ Dados do instituto Avante Brasil – IAB a partir de dados do DataSUS do Ministério da Saúde – Mapa da Violência (2012).

¹⁴ Mapa da Violência 2012 – Homicídio de Mulheres.

grandes conquistas: a primeira foi o sancionamento da Lei nº 11.340/2006 mais conhecida como a Lei Maria da Penha. Através dela é possível punir agressores nas esferas familiar e doméstica. Esta iniciativa tem surtido um grande efeito na diminuição de assassinatos contra as mulheres, em aproximadamente 10%¹⁵. Além da punição por agressão física, prevê também punição em caso de violência psicológica, patrimonial e proteção à mulher em caso de denúncia (BRASIL, 2006b). A segunda foi a aprovação da Lei nº. 13.104, de 2015 que tornou qualificado o crime de feminicídio (homicídio contra a mulher em razão do seu gênero).

Apesar desse avanço considerável, o Brasil é o 5º país, no *ranking* de 83 nações, em que mais se mata mulheres no mundo¹⁶. Isso é, no mínimo assustador, quando temos a informação de que cada vítima de feminicídio deixa ao menos três órfãos. Muitos deles vivem com a família do agressor e carregam traumas para o resto da vida por falta de assistência do estado. Por isso, os órfãos são considerados as vítimas invisíveis da violência doméstica.

No bojo desta discussão, Bourdieu (2002) demonstra o seu descontentamento com a perpetuação da ordem androcêntrica vigente. No prefácio à edição alemã do seu livro intitulado *A dominação masculina*, ele questiona sobre quais são os mecanismos históricos responsáveis pela des-historicização, eternização e princípios de divisão correspondentes das estruturas de divisão sexual. A discussão desse autor poderá nos oferecer uma compreensão da possível origem das crenças sobre a inferioridade da mulher em relação ao homem.

O autor está se referindo à perpetuação das condições consideradas intoleráveis sob seu ponto de vista, imbuídas da relação de dominação, privilégios de direitos e imunidades, atribuídas ao homem quando as confrontamos com a condição da mulher na sociedade, desde quando são vistas como naturais ou aceitáveis. Com esse questionamento, Bourdieu (2002) pretende suscitar uma reflexão que possa levar à ação positiva.

Ele nomeia a submissão paradoxal da mulher através da dominação masculina, de violência simbólica, pois de acordo com o autor, ela ocorre de forma suave, insensível, invisível e simbólica para as suas vítimas. A sua ocorrência, nessas circunstâncias, dá-se por meio de uma sociedade organizada de cima para baixo a partir do princípio androcêntrico, ratificada pelas vias simbólicas de comunicação, conhecimento ou desconhecimento, ou mesmo do sentimento

Ao lembrar a responsabilidade das instituições como família, igreja e escola, esporte e jornalismo etc. sobre a construção da representação de gênero, Bourdieu (2002) cobra a devolução das particularidades de ações históricas da relação entre os sexos marcada pela visão

¹⁵ Dados do IPEA (2014).

¹⁶ Segundo dados da Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a mulher – PCSUDF Mulher.

naturalista e essencialista que retirou da mulher o papel inerente de agente histórico. Vemos isso acontecer em diversas áreas, inclusive na literária, histórica e política, carecendo de incentivo de órgãos institucionais para um aumento da representatividade da mulher.

Afirma, ainda, Bourdieu (2002), que a mulher tem sido alvo da discriminação simbólica, tanto quanto os homossexuais. Seu discurso contundente incita à ação coletiva de caráter político a fim de abalar as instituições sociais estatais e jurídicas que contribuem para a sua subalternização. Na prática, as ações desenvolvidas em grupo provocam um impacto social maior resultarão em ganhos significativos para as mulheres.

Não queremos minimizar a dominação do ponto de vista histórico e cultural, entretanto, no que se refere à área educacional, vemos nas palavras de Chartier (1995) o quanto a escola colaborou, efetivamente, para a construção simbólica inerente ao papel desempenhado pelo homem e pela mulher em nossa sociedade, mais precisamente, pela importância da linguagem na construção desses papéis.

Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e lingüisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza, radical, irreduzível, universal. O essencial não é então, o por termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas sobretudo identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como “natural”, portanto biológica, a divisão social, e, portanto, histórica, dos papéis e das funções (CHARTIER, 1995, p. 42).

De forma geral, a escola tem sido uma instituição na qual o preconceito está implícito nas práticas linguísticas que contribuem para a sua perpetuação. Nessa perspectiva, as representações comuns da mulher estão a grosso modo ligadas às construções simbólicas da divisão sexual, através das quais as mulheres são vistas como objetos. Essa concepção está baseada sobretudo nas diferenças biológicas, anatômicas e inseridas no viés da corporalidade, ou seja: a partir da observação da anatomia dos órgãos sexuais externos, somos diagnosticadas e classificadas em uma posição específica e imutável por toda a vida.

Bourdieu (2002) afirma também que a diferença anatômica entre os sexos, normalmente é utilizada para justificar a diferença entre os gêneros, assim como a divisão social do trabalho. Essa divisão, como se sabe, durante muito tempo norteou o trabalho que seria mais adequado ao homem e à mulher. O grande problema a partir dessa construção são as inúmeras desigualdades e hierarquias desenvolvidas e acirradas ao longo da história da humanidade, as quais produzem e reproduzem significados e diversidade de práticas.

No entanto, na esteira das mudanças sociais e ideológicas nas quais estamos inseridos, observamos que, no mundo do trabalho, muitas profissões ditas masculinas, há muito pouco tempo, veem-se também incorporadas também ao universo feminino, não sem resistência. Em nossa sociedade baiana, inclusive em nossa cidade, a despeito do machismo existente, já é comum encontrarmos mulheres exercendo diversas profissões anteriormente consideradas masculinas, tais como as de frentistas, cobradoras de coletivos, motoristas de vans, policiais, delegadas, engenheiras, jogadoras de futebol, etc., o que evidencia a mudança histórica pela qual tem passado o nosso país, mesmo que a passos lentos.

Bourdieu (2002) descortina as inúmeras desigualdades e hierarquias existentes ao longo da história, assim como a produção de significados e prática das quais a mulher é vítima. Dentre elas, ressalta as construções científicas cujo homem ou masculino tem sido a norma. O masculino quase sempre é tomado como sinônimo de humanidade.

Essa generalização, na verdade, invisibiliza o feminino e lhe imputa uma suposta inferioridade, que seria determinada por um corpo mais frágil, com menor número de neurônios, situado na esfera reprodutiva. Isso, supostamente, justificaria o fato de as mulheres serem ligadas ao mundo da casa, ao doméstico e aos cuidados com os filhos. A partir dessas questões resultaram as lutas feministas, centradas em questionamentos e denúncias sobre a construção da visão do corpo como lugar da violência física e simbólica masculina, naturalizada ao longo dos séculos. Dessa forma, a aquisição de direitos, tais como o uso da pílula anticoncepcional e o aborto, por exemplo, visa, nesse contexto, a compreensão de uma nova dimensão do corpo da mulher em culturas diversificadas.

Há pouco tempo houve a aprovação do projeto PLS 282/2016 que permite à Previdência entrar na justiça contra os condenados pela Lei Maria da Penha. Ele dá direito ao pedido de ressarcimento aos cofres públicos, de benefícios como auxílio-doença, pensão e aposentadoria, através de ação regressiva contra agressores após o trânsito em julgado da sentença dos prejuízos causados pela agressão (BRASIL, 2016). Esse é mais um dispositivo elaborado para coibir as agressões, penalizando seus responsáveis. O próximo passo é a aprovação na Comissão de Assuntos Sociais e a ida para a Câmara.

No entanto, os avanços são muito lentos em nossa sociedade brasileira. Temos visto, ultimamente, progressões na lei, mas também recuos concernentes às atitudes de representantes institucionais que possuem uma visão machista e encontra dispositivos que favorecem o réu em lugar da vítima ou as vitimizam ainda mais quando, em contato direto com as mesmas, as tratam com desconsideração imputando-lhes a culpa da agressão. Dessa forma, a opressão simbólica é legitimada sutilmente (e às vezes nem tanto) como algo naturalizado, incorporado à cultura e

essa visão acaba por ocultar a reprodução coletiva de consagração do poder e da dominação do masculino sobre o feminino.

Como se não bastassem essas circunstâncias, muitas vezes enfrentamos o machismo das próprias mulheres, desconsiderando e desqualificando umas às outras, através de piadas preconceituosas inerentes à crença no comportamento considerado inadequado para os padrões, uso de determinadas roupas (curtas, decotadas...), *modus vivendi* e vida sexual. Esse julgamento moral é realizado no intuito de encaixar a mulher no modelo feminino considerado ideal.

Outra questão digna da nossa atenção é o cruzamento entre gênero e raça apontado por Candau (2012), ao se referir à maximização que o racismo assume, quando se trata de mulheres pobres e negras. Segundo a autora, essa configuração influencia na inferiorização da mulher do ponto de vista da hierarquia sexual e na sua invisibilização na esfera pública.

Para Bourdieu (2002) mesmo como pesquisadores desse objeto, homens ou mulheres, não estamos livres de incorporar os esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, por se tratarem de estruturas históricas e arraigadas em nossa constituição de sujeitos. Isso interfere na forma de pensar a dominação e por vezes deixamos algo transparecer em nossos posicionamentos.

Chartier (1995) possui uma opinião semelhante à de Bourdieu (2002) em relação à contribuição do dominado para a eficácia da violência simbólica. Porém, a interiorização das normas e enunciados pelo discurso masculino tem a sua origem nos dispositivos legais utilizados para garantir a eficácia dessa violência, tornando-se necessário compreender os discursos, as práticas e os manifestos que permitem a inferioridade feminina em relação à masculina. Por outro lado, esses dispositivos estão inseridos tanto no pensamento, quanto nos corpos de umas e de outros, ao referir-se às mulheres e aos homens, de acordo com esse autor.

No Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS, 2014) do IPEA¹⁷ sobre a tolerância social à violência contra mulheres, foi constatado um índice de 26% de entrevistados que concordam com a proposição de que a mulher que usa roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas. Essa opinião baseia-se na crença de que a própria mulher é culpada pelo assédio masculino, em virtude da maneira inadequada de se vestir. Foi constatado, assim, um número de 525 mil estupros de mulheres, crianças e adolescentes por ano, no país, uma crença machista sobre a o corpo das mulheres como propriedade do homem.

¹⁷ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – É uma fundação pública federal incorporada ao Ministério de Planejamento.

Outra problematização feminina nos é apresentada por Touraine (2010). Assumindo uma postura de observador e ouvinte, o estudioso apresenta uma pesquisa na qual esclarece a seguinte descoberta: “aquilo que pensam e fazem as mulheres é diferente, e até mesmo o oposto, daquilo que se diz que elas dizem e fazem” (TOURAINÉ, 2010, p. 9). Suas observações o levaram a rever seus conceitos quanto à vitimização da mulher, porque elas afirmaram a sua própria definição de serem mulheres, não como vítimas, mas com um objetivo maior de se construírem, mesmo aquelas que haviam sofrido injustiças. A partir disso, ele passou a ver a mulher como atrizes sociais e prontas para mudarem a história.

Touraine (2010) tece uma crítica às narrativas sobre a dominação masculina em relação às mulheres, por entender que elas reforçam apenas um objetivo que é o de abolir as diferenças entre homens e mulheres. Suas considerações críticas abarcam a emergência de um estado de espírito voltado para a inferiorização da mulher, suscitado pelos estudos voltados para uma sociedade unissex ou aqueles que sugerem o desaparecimento da menção do sexo em ofertas e demandas de emprego, com ‘mixidade’ estabelecida e imposta em lugares públicos. Sem negar as transformações advindas através do movimento feminista e que ainda se encontra mobilizado (com propriedade) em países onde a dominação masculina se faz presente, ele acredita que a ideia de gênero traz consigo um determinismo do ponto de vista social e ideológico das condutas femininas.

Ora, a partir do momento em que substituímos esse determinismo vago e genérico pela tese mais aguçada da dominação masculina, é preciso tomar consciência de tudo aquilo que foi rechaçado: a história pessoal, os sentimentos (feelings), as relações interpessoais, enfim, tudo aquilo que intervém na formação da personalidade (TOURAINÉ, 2010, p. 18).

Por isso, condena a escolha entre um determinismo social e uma subjetividade de ordem psicológica, pois, para ele a criação de identidades singulares passa por um processo de mistura e não de exclusão. Portanto, além da luta ativa contra desigualdades e violência com criação de leis que na sociedade francesa proporcionaram às mulheres o domínio da sua vida pessoal, inclusive na reprodução, considera a redução ou mesmo a supressão da importância do gênero.

[...] noção que desde que nela se reconheça a marca da dominação masculina, nos aparece como uma jaula de onde as mulheres não poderiam evadir-se a não ser negando-se como categoria significativa, preferindo a igualdade em vez da diferença e sonhando com uma sociedade sem gêneros, como outras, antes delas tinham sonhado com uma sociedade sem classes (TOURAINÉ, 2010, p. 21).

A partir do reconhecimento do gênero como criação do poder do macho, essa noção, apesar de ter sido extremamente útil, passa agora a ser criticada pelas próprias mulheres ao vislumbrarem o fato de existirem diversos estudos falando sobre elas ou por elas. No entanto, acreditam na construção da identidade feminina, sem se vitimarem, carregando o desejo de transformar sua própria existência, através das suas próprias vozes. Isso lhes dará uma autoestima maior a partir da afirmação de uma consciência feminina, tornando-as capazes de agirem em prol de suas exigências interiores e pessoais, e não apenas das exigências exteriores.

2.6 CRENÇAS E DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS

Para Candau et al. (2012) os conceitos de identidade, preconceito, diferença, estereótipo, discriminação, etnocentrismo e racismo estão intimamente relacionados. No entanto, focalizaremos a discussão em duas questões importantes, relacionadas ao nosso trabalho: o preconceito e a discriminação. Enquanto Silva (1987, p. 962) conceitua o preconceito com base no Dicionário de Ciências Sociais como “uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais, caracterizado por crenças individuais estereotipadas” (SILVA, 1987, p. 962), Candau et al. (2012, p. 15) diferenciam a discriminação de preconceito conceituando-a como “comportamentos e práticas sociais concretas”.

Chauí (1997), por sua vez, é a favor do combate ao preconceito no campo da filosofia por considerar que ele inviabiliza o pensamento e a ação ética e política. Porém, a pesquisadora admite o seu profundo enraizamento e cristalização no senso comum da sociedade. Por seu turno, numa tentativa de compreensão da origem do preconceito de brancos em relação aos negros, veremos, inicialmente, as ideias de Silva (2001), para a qual, a partir das interpretações equivocadas sobre as teorias evolucionistas darwinistas originaram-se as crenças sobre a superioridade de uma raça em relação a outra.

Através da Teoria da Seleção Natural, também chamada de Evolução das espécies no campo da biologia, o cientista inglês Charles Darwin demonstrou que os organismos vivos tendem a reproduzir descendentes um pouco diferentes dos pais, num processo de seleção natural, para favorecer uma melhor adaptação ao meio ambiente¹⁸. À capacidade de evolução de alguns seres, soma-se a evolução e transmissão das características aos descendentes. As suas conclusões o levaram a deduzir que as criaturas da fauna e da flora que não se adaptam podem desaparecer.

¹⁸ Livro intitulado *A origem das espécies por meio da seleção natural*, de 1859.

Charles Darwin era médico e naturalista, e, em nenhum momento, seus estudos foram direcionados para o campo sociológico do universo humano. Entretanto, houve ampla e equivocada utilização de suas descobertas, principalmente nos séculos XIX e XX, pertinentes à Teoria da Seleção Natural para análise do campo social, a fim de legitimar as crenças racistas e preconceituosas inerentes ao falso entendimento do sistema capitalista como promotor da igualdade entre os povos.

A partir das ideias concebidas pelo Darwinismo social, difundiu-se a crença na evolução da sociedade de um estágio inferior para o estágio superior, de maneira natural. Sendo assim, essas sociedades teriam uma organização social mais complexa, o que legitimaria a sua dominação, exploração, domínio e ocupação territorial de outras culturas consideradas mais inferiores ou atrasadas. Sob essa ótica, os povos europeus seriam os mais civilizados e, portanto, estariam levando o progresso, o desenvolvimento tecnológico e cultural para que os povos ditos inferiores pudessem alcançar estágios superiores de civilização, por meio da evolução.

Porém, para Moore (2007) a questão do surgimento do racismo é bem mais complexa do que aparenta e vai além do surgimento da categoria ‘raça’ utilizada pelo naturalista sueco Carl Van Linné de 1707 a 1778 para classificar as plantas em 24 classes ou raça. Moore (2007) ventila argumentos sobre a origem dessa categoria vinculada na história dos conflitos entre povos decorrentes das diferenças fenotípicas.

Ele não despreza a importância do surgimento da categoria raça como contribuição sistematizada e racializada de compreensão da diversidade humana baseada no critério fenotípico de contexto mundial, ocorrida nos séculos XVIII e XIX. No entanto, Moore (2007) reitera que a ideia do racismo como algo contemporâneo e direcionado para as teorias evolucionistas de Spencer, o determinismo racial de Lombroso e o darwinismo social voltados para uma relação de continuidade entre dados físicos e morais acabaram por afetar as “fortes evidências históricas que apontam para o sentido de que o racismo teria se constituído historicamente, e não ideologicamente” (MOORE, 2007, p. 279). Porém, essa visão implicaria em novas bases epistemológicas para possibilitar a sua compreensão.

O referido autor concorda com as ideias dos pesquisadores Fournier-González (1901) e Diop (1991) que, embasados em conhecimentos da Paleontologia, Arqueologia, História e Geografia concluem sobre a existência da origem comum da humanidade no continente africano e a diferenciação das raças na Europa, na fase final da glaciação, devido às questões de adaptação climática entre 40 mil a 20 mil anos atrás. Segundo Moore (2007, p. 48)

Estas descobertas convergentes impactam favoravelmente no imaginário social – onde precisamente se enraiza o racismo –, na medida em que sublinham com força o fato de que todos os humanos partilhamos do mesmo patrimônio genético, procedendo de um berço geográfico comum e usufruímos de uma longa história genética comum.

Quanto à realidade brasileira, somos um país de mais de 200 milhões de habitantes, de maioria (em torno de 53,6%) autodeclarada preta ou parda¹⁹. Apesar de constituir essa imensa maioria, a população negra está entre as populações mais pobres do país e com maior desigualdade de renda. Soma-se a essa realidade, os casos explícitos de racismo, documentados em todas as instâncias da sociedade, como as redes sociais, televisão, futebol, política etc.

Segundo o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER,), do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em relação à inserção no mercado de trabalho, a população autodeclarada negra, afrodescendente ou parda ocupa apenas 30% do funcionalismo brasileiro nas esferas municipal, estadual e federal. Outro problema ainda mais grave que evidencia a discriminação contra esse grupo são os inúmeros assassinatos de jovens negros, afrodescendentes e pardos moradores de favelas e bairros periféricos das diversas cidades do Brasil.

Um estudo desenvolvido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)²⁰ revelou que a possibilidade de jovens negros serem assassinados é 2,96 vezes maior do que os brancos. Os adolescentes homens apresentam um risco 11,92 vezes superior de morte quando comparados a jovens do sexo feminino. Conforme levantamento, a arma de fogo é o principal meio utilizado nos assassinatos na faixa etária de 12 a 18 anos.

Em relação a todo o país, o referido estudo mostra que os homicídios representam 36,5% das causas de morte dos adolescentes, enquanto para a população total correspondem a 4,8%. Para a elaboração do IHA, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República afirma que foram analisados 288 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes. O levantamento tem como base os dados dos Censos 2000 e 2010, do IBGE, e do Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde.

Na opinião de Teixeira (2008, p. 217), “A raça no Brasil é um produto que funciona como forma de classificação social, influenciando diretamente nas oportunidades individuais”. A explicação dessa autora para isso baseia-se na existência desse conceito repleto de símbolos,

¹⁹ De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2014 (BRASIL, 2014b).

²⁰ Os dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) aliada ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assim como pelo Observatório das Favelas e o Laboratório de Análise da Violência da Universidade do Rio de Janeiro (LAV-UERJ).

utilizado para explicar as complexas relações de dominação e exclusão. Porém, admite a não existência de raças do ponto de vista biológico, mas sim, a sua construção a partir da leitura do fenótipo pela cor da pele, a partir das relações sociais e estruturas simbólicas e de representação de diversas sociedades. Neste sentido, o racismo se traduz de acordo com as características individuais consideradas melhores ou piores, que, por sua vez, são instituintes do racismo.

Como os termos etnia e raça são complexos em sua interrelação, esclarecemos que nesse trabalho, a despeito das polêmicas existentes na Academia ou em nossa sociedade com relação ao termo raça, adotamos a acepção proposta por Gomes (2001) que, ao tomá-lo, leva em consideração os grupos étnicos diversos que formam o nosso país. Ela não ignora o fato de muitos intelectuais o rejeitarem devido às suas ligações com a ideia de dominação político-cultural e antropologia física, além de tornar-se cientificamente inoperante do ponto de vista das Ciências Biológicas.

No entanto, a autora justifica sua opção em virtude do termo raça ser ainda o mais adotado pelos sujeitos sociais e o que mais se aproxima da proporção do racismo existente na sociedade brasileira.

Dessa forma, o Movimento Negro e alguns cientistas sociais quando falam em raça não o fazem mais alicerçados na idéia de purismo racial tampouco de supremacia racial. Ao contrário, usam essa categoria com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros. Usam-na, ainda, porque, no Brasil, o racismo e a discriminação racial que incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela conjugação entre esses aspectos (vistos de maneira negativa) e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana (GOMES, 2001, p. 84).

Para Cavalleiro (2001) a reflexão sobre os nossos próprios valores, crenças e comportamentos é imprescindível para compreendermos o racismo, a discriminação e o preconceito raciais na sociedade, bem como o seu efeito sobre nossas vidas.

De acordo com o Guia de Orientação das Nações Unidas no Brasil por denúncias de discriminação étnico-racial, (ONUBR, 2011), o mito da democracia está baseado na crença que no Brasil não existe discriminação racial que é encontrada em outros países, como ocorre nos Estados Unidos, e que os povos convivem em harmonia em nosso país. Entretanto, a consequência dessa crença é a inexistência de debates, inclusive nas escolas, o que acaba por naturalizar os espaços de subordinação ocupados por negros e indígenas em nossa sociedade ofuscando a percepção das relações de poder existentes entre brancos e negros.

Portanto, o nosso questionamento é: a falta de debates sobre o tema faz com que os problemas provocados pelo preconceito, racismo e desigualdades sociais deixem de existir? Pelos números apresentados, vimos que não.

Devido ao fosso social provocado por nossas desigualdades sociais, o governo brasileiro implantou a partir de 1990 o programa de ações afirmativas, que visam o reconhecimento e correção dos erros quanto aos direitos negados no decorrer da história. Essa iniciativa tem como finalidade a ampliação da participação da sociedade nos processos decisórios, para viabilizar a governabilidade e a participação social, impossibilitada pela falta de acesso de uma grande parcela da população aos bens e serviços necessários à sua efetiva participação, próprias de uma sociedade democrática.

No entanto, sabemos que essas políticas públicas não são por acaso. São fruto de uma intensa luta e resistência desse segmento populacional e foi iniciada no Brasil com a Revolta dos Malês na Bahia e a República de Palmares na Serra Barriga em Alagoas, cujo reduto durou até 1965 com a morte de Zumbi dos Palmares, e continuou com Frente Negra de Combate ao Racismo em 1940, passou pelos períodos ditatoriais com o Movimento Negro que desde então tem encontrado respaldo na ONU a partir de 1968 com a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada em 157 países que se comprometeram com os princípios de igualdade.

Além dessa iniciativa, foram promovidas pela ONU mais três Conferências Mundiais: duas em Genebra, na Suíça, em 1978 e 1983, e a terceira em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, na qual foram abordados temas como racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com a finalidade de eliminar as diversas formas de discriminação racial.

Na atualidade, estamos vivenciando a Década de Afrodescendentes, instituída como agenda da ONURB (2016) que iniciou em 2015 e vai até 2024 em todos os países, inclusive no Brasil, cujo objetivo principal é a promoção do respeito e da proteção aos direitos humanos e liberdades fundamentais dos povos afrodescendentes, segundo previsão da Declaração dos Direitos Humanos. Essas iniciativas incluem a implantação de políticas para a juventude e para as comunidades quilombolas.

A violência contra os jovens negros tem tomado dimensões estratosféricas no Brasil, com o risco de comprometer o futuro e o desenvolvimento do país. Portanto, combatê-la é um ponto fundamental nessa pauta, pois de acordo com o Mapa da Violência²¹, um jovem negro é

²¹ São pesquisas com dados secundários realizadas periodicamente com foco na problemática da juventude e a violência. Desde 1998 já foram divulgados cerca de 27 estudos.

morto a cada 23 minutos no Brasil, taxa quatro vezes maior que a referente a jovens brancos da mesma faixa etária entre 15 e 29 anos.

Segundo Henriques (2002, p. 13) “A persistência da desigualdade no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que é encarada, como se não fosse decorrência de um processo histórico específico ou uma construção econômica, social e política”. Em contrapartida, existe uma parcela da população que ignora esses processos e construções e apoia as práticas meritórias, discriminando àqueles que em sua opinião não estão à altura de merecê-las, além de os culpabilizar pela sua condição socioeconômica desprivilegiada.

O silenciamento e a discriminação tomam corpo naquilo que conhecemos como o “mito da democracia racial”, reiterado por meio da crença na suposta convivência pacífica entre pessoas de raças diferentes no Brasil, que invisibiliza as práticas discriminatórias que se fazem presentes no cotidiano dessas pessoas historicamente excluídas.

Por outro lado, sabemos o quanto a contribuição da escola é importante no combate ao preconceito e discriminação, principalmente se pudermos contar com a união e participação dos professores em prol desses objetivos. Porém, não ignoramos a existência do racismo institucional, que ocorre “quando instituições e organizações fracassam em prover um serviço profissional adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura, origem racial ou étnica” (LIMA, 2015, p. 82). No entanto, esse problema é mais comum do que se imagina e na opinião desse autor

Pensar o racismo institucional na educação é importante, pois remete para o fato de que alunos e alunas negros vivenciam na escola situações de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação dessa instituição, na medida em que esta desconsidera, inferioriza e/ou estigmatiza as referências culturais que esses/essas alunos/as possuem, o que implica em fracasso que incide sobre eles/as, mas não são inerentes a eles/as ou deles/as (LIMA, 2015, p. 82).

Não podemos negar a importância da educação para a extinção do racismo e de outras práticas discriminatórias existentes em nossa sociedade. No entanto, é, sobretudo, no espaço escolar, onde nossas crianças e jovens convivem em um espaço-tempo longo de suas vidas local em que mais ocorrem situações de *bullying*, preconceito, discriminação, relacionamentos desiguais e abusivos que geram traumas, sofrimento e, geralmente deixam marcas profundas que irão influenciar negativamente a vida e a formação das crenças de muitas pessoas.

No entanto, a violência escolar em suas diferentes formas não está restrita apenas aos alunos, pois na opinião de Ferreira (2017) o professor que no passado ocupava uma posição de privilégio na sociedade, com estabilidade financeira, contracenando com outros profissionais

de destaque tais como o juiz, médico, entre outros e detinha o respeito e afetividade por parte dos seus alunos/as, em tempos atuais sofre com a violência escolar

[...] inclusive constrangimentos pela quantidade de aulas, e disciplinas a serem ministradas, o que o deixa sem tempo para ler, estudar e escrever e para planejar metodologias, estratégias e atividades didáticas e pedagógicas interessantes. A instituição escolar não consegue manter a ordem e a disciplina, nem trabalhar com valores, de modo a oferecer ensino e educação de qualidade (FERREIRA, 2017, p. 37).

A partir dessas considerações acerca das probabilidades de a instituição escolar ajudar no combate ao racismo, percebemos a sua grande influência, tanto na contribuição para promover o racismo e outras práticas discriminatórias a partir de leis, regras e normas que as possibilitam, quanto à capacidade de desencorajá-las por meio também de leis, regras e normas inerentes às relações desenvolvidas no setor institucional, mas para que isso aconteça reiteramos a necessidade do envolvimento do (a) professor (a) e de toda a comunidade escolar, principalmente na revisão de conceitos e promoção de ações que redundem na mudança de crenças sobre as diferenças étnico-raciais.

2.7 AS NOÇÕES DE POLIDEZ E FACE FRENTE AO ESTUDO DE CRENÇAS

Goffman (1959) introduziu o termo “face” em 1950, a partir da expressão idiomática *to lose face*, cujo significado é sentir-se humilhado, envergonhado, constrangido, quebrar a cara ou perder a moral. Esse termo foi adotado pela Sociolinguística Interacional e pela Etnografia da Comunicação e está relacionado à autoimagem pública que um falante possui interiorizada e a utiliza numa situação de interação, na qual negocia de acordo com as normas e valores estabelecidos pelos membros de uma comunidade. Através da utilização desse conceito é possível compreender a coordenação dos comportamentos linguísticos dos falantes e os conhecimentos culturais acionados para constituição da identidade social.

O modelo de Brown e Levinson (1987) de polidez ou Teoria de Polidez está relacionado de forma intrínseca à teoria da face de Goffman (1955; 1959) que com base em noções de face e território, o nomearam de face positiva e negativa. No entanto, Brown e Levinson (1987) revelam interesse por atos de linguagens e os efeitos desses nas faces dos participantes. De acordo com esse modelo, os indivíduos, de forma geral, possuem uma face positiva e uma face negativa que correspondem, respectivamente (i) à necessidade de pertencer a um determinado grupo e (ii) à necessidade de ser respeitado e ser tratado com deferência.

Em Yule (1996 apud VICENTE, 2010, p. 323) encontramos os seguintes exemplos de face positiva e negativa:

- a. Excuse me, Mr Buckingham, but can I talk to you for a minute?
'Com licença, Mr Mr Buckingham, mas posso falar com o Senhor por um minuto?'
- b. Hey, Bucky, got a minute?
'E aí Bucky, posso falar um minutinho com você?'

Segundo Vicente (2010), a primeira situação é própria da face negativa, pois retrata respeito e deferência, através das marcas linguísticas próprias, demonstrando a distância social entre o locutor e seu interlocutor. A segunda situação reflete camaradagem e intimidade com o seu interlocutor, ou seja, a sua face positiva. Em ambas as situações, o falante demonstra ciência das escolhas necessárias para atingir o objetivo interacional.

Vicente (2010) defende a ideia de que os conceitos de face positiva ou negativa podem ser aplicados de maneira universal, com base em O'Driscoll (2008) e argumenta sobre as importantes contribuições que o estudo das teorias de polidez e face podem trazer ao estudo de crenças. Já para o próprio O'Driscoll (2008), face é algo que o indivíduo tem e polidez é aquilo que o indivíduo faz. A partir de uma situação de interação, polidez, nesse caso, é vista como o meio empregado para demonstrar que estamos conscientes da face do outro. Portanto, corresponde à participação oportuna e construtiva em situações de interação oral.

[...] a polidez se manifesta não apenas no conteúdo da conversa, mas também na maneira como a conversa é gerenciada e estruturada por seus participantes. Por exemplo, o comportamento conversacional, como falar no momento errado (interrompendo) ou ficar em silêncio na hora errada, tem implicações indelicadas. Consequentemente, às vezes achamos necessário nos referir aos atos de fala nos quais nós ou nossos interlocutores estamos engajados, a fim de solicitar uma resposta, pedir permissão para falar, pedir desculpas por falar, etc. (LEECH, 1983, p. 139).²²

Sabemos o quanto o ato de interação pode ser complexo em determinadas circunstâncias, tornando-se, de certa forma, ameaçadores a uma ou a outra face dos interlocutores. Isso é que faz com que cada participante tente conservar intacta a sua face positiva. Para minimizar essa questão, Goffman (1959) enfoca o trabalho de figuração denominado *face work*, para indicar o empenho realizado por uma pessoa para que ninguém, nem mesmo ela própria, venha a perder sua a face.

²² Tradução nossa.

Os sujeitos de uma interação são chamados de MPs (*Model Persons*)²³ por Brown e Levinson (1987) e são subdivididos em S (*speaker*)²⁴ e H (*hearer, addressee*)²⁵. De acordo com os autores, o MP seria o falante fluente e com vontade própria de uma língua natural possuindo racionalidade e face como propriedades especiais. A sua concepção de racionalidade para o MP passa pelo viés de uma maneira definida de raciocínio, tendo em vista o objetivo que se quer atingir para, em seguida, estabelecer os meios apropriados para esse fim. A face do MP possui necessidades particulares voltadas para a dependência de aprovação em alguns aspectos e precisa estar desimpedida. Esses autores pressupõem a existência de um acordo tácito entre os interlocutores numa interação a partir da cooperação mútua, a fim de preservar a face do falante e do ouvinte, numa via de mão dupla e estabeleceram a subdivisão dos atos de linguagem em quatro categorias, de acordo com a suscetibilidade de ameaça de face, conforme a seguinte descrição:

- (1) atos ameaçadores da face negativa do emissor: promessas, pelas quais empenhamo-nos em fazer, em um futuro próximo ou distante, qualquer coisa que evite lesar o nosso próprio território;
- (2) atos ameaçadores da face positiva do emissor: confissões, desculpas, autocríticas e outros comportamentos autodegradantes;
- (3) atos ameaçadores da face negativa do destinatário: ofensas, agressões, perguntas “indiscretas”, pedidos, solicitações, ordens, proibições, conselhos e outros atos que são, de alguma forma, contrários e impositivos;
- (4) atos ameaçadores da face positiva do destinatário: críticas, refutações, censuras, insultos, escárnios e outros comportamentos vexatórios.

Considerando a vulnerabilidade da imagem social, e a utilização de recursos para minimizar a ameaça à face, Brown e Levinson (1987) observam as opções estratégicas que poderão minimizar o risco para a imagem dos participantes. São elas:

- a) fazê-la de forma direta, sem ação reparadora;
- b) fazê-la, com polidez positiva: aponta para face positiva do ouvinte, de maneira que demonstra que em algum nível o falante deseja as mesmas coisas que o ouvinte (mostra pertencimento ao mesmo grupo);
- c) fazê-la, com polidez negativa: Aponta para satisfazer a face negativa do ouvinte; seus desejos básicos de manutenção de território e de autodeterminação;

²³ Pessoas-Modelo.

²⁴ Falante.

²⁵ Ouvinte, destinatário, interlocutor.

d) fazê-la de maneira encoberta, de forma indireta;

e) não fazê-la.

Conseqüentemente, esses autores elaboraram um esquema contendo estratégias de polidez, sendo 15 positivas, 10 negativas e 15 de indiretividade, dispostas no clássico esquema mostrado a seguir:

Quadro 3 – Estratégias de polidez

	ESTRATÉGIA
Polidez positiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Note o ouvinte; dê atenção aos seus interesses e necessidades 2. Exagere o interesse e a solidariedade em relação ao ouvinte 3. Intensifique o interesse em relação ao ouvinte 4. Use marcas de identidade do grupo 5. Procure concordar 6. Evite discordar 7. Pressuponha, promova, assegure pontos em comum 8. Brinque, faça piada 9. Pressuponha ou assegure-se de que o falante está ciente e preocupado com as necessidades do ouvinte 10. Ofereça, prometa 11. Seja otimista 12. Inclua tanto o falante quanto o ouvinte na atividade 13. Forneça (ou peça) razões 14. Suponha ou assegure reciprocidade 15. Dê presentes para o ouvinte (de ordem material, ou solidariedade, compreensão, cooperação)
Polidez negativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seja convencionalmente indireto 2. Questione, use de evasivas 3. Seja pessimista 4. Minimize a imposição 5. Exprese deferência 6. Peça desculpas 7. Impessoalize o falante e o ouvinte 8. Estabeleça o FTA como regra geral 9. Faça uso de substantivação 10. Seja direto, porém ciente de que está contraindo uma dívida, e não endividando o ouvinte
Indiretividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insinue 2. Forneça pistas de associação 3. Pressuponha 4. Relate de forma atenuada 5. Relate de forma exagerada 6. Faça uso de tautologias 7. Faça uso de contradição 8. Seja irônico 9. Faça uso de metáforas 10. Faça uso de perguntas retóricas 11. Seja ambíguo 12. Seja vago 13. Hipergeneralize 14. Desloque o ouvinte 15. Faça uso de elipse

Fonte: adaptado do modelo de Brow e Lewinson (1987[1978]).

Esse influente modelo de Brow e Levinson (1987), muito embora tenha embasado muitos trabalhos teóricos sobre a polidez, tem sido bastante criticado, sobretudo quanto à sua aplicação universal (VICENTE, 2010), de maneira que tem surgido levantamentos de questões inerentes à noção de face, pela sua imprecisão, dentre outros, tais quais os elencados por Bargiella-Chiappini (2003) e Watts (2005). Esses autores consideram que o etnocentrismo e a relativização cultural presentes no modelo de polidez podem interferir na análise da polidez linguística entre diferentes culturas no que diz respeito às variáveis como distância social e poder relativo.

Por outro lado, Vicente (2010) apoiou-se nos estudos de Goffman (1959), Dufva (2003), Barcelos (2006) e Vicente e Ramalho (2009) para constatar a utilização das estratégias de polidez no discurso dos alunos que foram investigados sobre crenças associadas às marcas linguísticas. Ao referir-se ao trabalho de Vicente e Ramalho (2009, p. 339), disse o seguinte:

As autoras procuraram investigar as marcas linguísticas observáveis, portanto – presentes no discurso dos alunos com o objetivo de captar algum comportamento (linguístico) recorrente que lhes fornecesse pistas sobre as crenças que queriam investigar. Notaram haver no discurso dos alunos, grande quantidade de justificativas exacerbadas para os erros cometidos, além de comentários auto-depreciativos e sentenças com marcas de impessoalização (tais como ‘a gente’ e ‘você’, entre outras). Tais comportamentos correspondem a algumas das estratégias de polidez negativa descritas por B&L e difundidas na literatura sobre a polidez linguística.

A constatação levou Vicente (2010) a perceber que é possível utilizar estratégias de polidez para o estudo de crenças, pois a partir desse estudo, foi possível para Vicente e Ramalho (2009) estabelecerem relações entre crenças com algumas generalizações, conforme quadro apresentado a seguir. Porém, essas estratégias de polidez, como sugerem os autores, não devem ser abordadas de forma isolada, mas em seu contexto específico de uso.

Quadro 4 – Relações entre crenças: algumas generalizações

- (I) Crenças centrais são mais facilmente inferíveis do que crenças periféricas;
- (II) O processo de inferência de crenças periféricas deve ter início após a inferência de da crença central associada a elas;
- (III) a facilidade com que uma crença é inferida é inversamente proporcional à facilidade com que é alterada.²⁶

Fonte: Elaborado por Vicente e Ramalho (2009, p. 240).

²⁶ De acordo com Vicente (2010, p. 341) “Generalização feita com base no pressuposto em Pajares (1992) de que quanto mais cedo uma crença é incorporada ao sistema de crenças, mais dificilmente será alterada”.

A partir do processo de inferência de crenças, segundo Vicente (2010, p. 342) foi possível identificar “discrepâncias entre o que os alunos diziam acreditar e aquilo em que realmente acreditavam a respeito da correção individualizada”. Com essa exposição, o autor pretende alertar para a observação de pistas tangíveis na superfície, visíveis por meio de escolhas linguísticas feitas pelos falantes no estudo de crenças e a possibilidade de estudá-las à luz das teorias de polidez.

Além dos estudos das crenças, essas estratégias de polidez poderão servir de auxílio para professores que desejam minimizar os conflitos em sala de aula, pois conscientes dos efeitos provocados por elas, poderão conduzir melhor os exercícios de linguagem orientados para o empoderamento dos(as) alunos(as) no ensino de línguas.

Fim do capítulo, passaremos agora para a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de PLM.

3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o mecanismo da linguagem humana.

(ANTUNES, 2003, p. 40).

Este capítulo trata da competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna (PLM). O desafio que nos impomos é o de abordar com leveza um tema que é, por si só, extremamente denso e, ao mesmo tempo, de uma importância ímpar para a compreensão das bases oficiais nas quais está assentado o processo de ensino-aprendizagem em nosso país, em especial, àquelas que se reportam à adoção de um conceito de linguagem centrado no uso da língua, inerente ao desenvolvimento da competência comunicativa e implementação de uma perspectiva intercultural.

Para tanto, faremos a necessária e pertinente contextualização e análise dos documentos balizadores da Educação básica à luz das discussões advindas de pesquisadores de filiações teóricas como o da Linguística Aplicada, o da Psicologia do Desenvolvimento e o da Educação, com a finalidade de compreendermos as motivações, os processos e as tensões existentes no cerne da implementação dessa legislação.

3.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA: OS DOCUMENTOS ORIENTADORES

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os principais documentos oficiais norteadores da Educação Básica em vigor, na qual está inserido o Ensino Médio, são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9.394/96 e a Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2012. Além desses, temos ainda, o Plano Nacional da Educação, Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do adolescente, aliados aos seguintes sistemas de avaliação institucionalizados: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Entretanto, devido à amplitude do alcance desses documentos, iremos dedicar mais atenção,

especialmente, àqueles que dizem respeito à temática desse trabalho e são inerentes ao EM (Ensino Médio).

O principal deles é a LDB 9.394/96 que foi implementada após, aproximadamente, oito anos de discussões, em virtude das mudanças globais que estavam ocorrendo durante o período, tais como as que têm em vista a necessidade de inclusão do educando no mundo do trabalho, no exercício da prática social e em atendimento ao direito universal à educação. Em seus estatutos, essa lei já preconizou uma escola como uma instituição cultural, trazendo de forma clara no seu Art. 3º, item nº IV, a necessidade do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 9).

Em síntese, atualmente, o Ensino Médio (que a partir da LDB 9.394/96 faz parte da etapa final da Educação Básica) está regido pelas Leis das Diretrizes e Base do Ensino Médio de 2013 (LDBEM), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Quanto a este último, desde a sua publicação em 1998, já houve acréscimos, alterações, definições de conceitos e de bases teóricas, tais como os que ocorreram com a elaboração das Orientações Educacionais Complementares em 2004, conhecidas como PCN+ e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN).

A título de esclarecimento, acrescentamos que todos esses documentos foram elaborados em consonância com a LDB Nº 9.394/96 os quais, no papel de documentos complementares, trouxeram importantes esclarecimentos e contribuições acerca da inserção da competência centrada no uso da língua e inclusão social, respeito à diversidade, configurado na noção da perspectiva intercultural existente no campo legal do ensino-aprendizagem de português língua materna que, segundo Candau (2008), está balizada na relação dialógica com o outro independentemente das diferenças culturais e/ou sociais.

Os PCNEM, com orientações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e do Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, foram organizados em três áreas do conhecimento, a saber: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Esse documento foi elaborado a partir de uma convocação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNICEF (*United Nations Children's Fund*) e Banco Mundial, com o objetivo de estabelecer caminhos para a educação dos 9 (nove) países que se encontravam com índices educacionais abaixo do esperado, dentre os quais incluiu-se o Brasil.

Criada para contribuir com a paz e a segurança no mundo por meio da cooperação intelectual entre as nações, a UNESCO possui sede em Paris, França e atua em 193 países, nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

Segundo as ONUBR (2016), a atuação da UNESCO, no Brasil, está voltada, sobretudo, para a abordagem de temas relacionados à inclusão social, redução da pobreza e desigualdade, bem como para os cuidados com a juventude e prevenção da violência por meio de projetos e das diversas parcerias entre os governos federal, estadual e municipal.

A UNESCO direciona seu foco para o auxílio aos países membros, a fim de que atinjam as metas referentes à educação para todos. Isso é realizado através da promoção ao acesso e qualidade em todos os níveis, incluindo-se a educação de jovens e adultos. Merece destaque, o apoio e implementação de políticas nacionais, a exemplo da sua influência sobre os principais documentos norteadores da educação no Brasil, nessas últimas décadas.

Quanto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²⁷, esse programa é responsável pela execução de projetos em diversas áreas de vários países, “com o objetivo de contribuir para o combate à pobreza e à desigualdade, e ao fortalecimento da governança democrática, o crescimento econômico e o desenvolvimento humano sustentável” (PNUD, 2017, p. 1).

Atualmente, as quatro áreas-chaves nas quais o PNUD desenvolve projetos no Brasil, são:

- Pessoas;
- Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e igualdade;
- Planeta;
- Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras;
- Prosperidade;
- Garantir vidas prósperas e plenas em harmonia com a natureza;
- Paz;
- Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas (PNUD, 2017, p. 1).

Vêm-se aparentemente retratadas aí as preocupações de esfera mundial e nacional que visam o desenvolvimento humano sustentável, aliadas à necessidade de priorizar as questões voltadas para a integração, intersetorialidade, multidisciplinaridade, transversalidade, assim

²⁷ PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/ourwork/overview.html>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

como a equidade de gênero, raça, direitos humanos e redução da desigualdade regional, consideradas de suma importância para o estabelecimento da paz, no planeta. Merecem visibilidade, no Brasil, o programa Escola Aberta (nos finais de semana) e o Criança Esperança (parceria entre a Rede Globo e a UNESCO) entre outras, que oferecem atividades culturais, artísticas e esportivas nas escolas e em outros espaços, numa tentativa de afastar os jovens da violência e da marginalidade. Observamos, porém, que não estamos tratando do mérito desses programas nesse trabalho.

Embora um tanto confuso na sua primeira versão, nota-se uma tentativa de diálogo do PCNEM com esses pressupostos. Na apresentação da parte II, referente às Linguagens, códigos e suas tecnologias, por exemplo, os parâmetros trazem explicitada a proposta de criar um Ensino Médio com identidade para o atendimento às necessidades do mundo contemporâneo. Em sua concepção, essa recomendação objetiva “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da sua cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (BRASIL, 2000, p. 17), contextualizado pelas competências a serem desenvolvidas em cada área. O respeito à diversidade é evidenciado como principal eixo dessa proposição e tem a pretensão de romper com a dicotomia existente entre a preparação para o mercado de trabalho e o direcionamento para o vestibular (principal sistema de ingresso na universidade pública na época do seu lançamento pelo Ministério da Educação (MEC).

Quanto a essa fragmentação, de acordo com Mendonça e Bunzen (2006, p. 15),

Ela se revela na organização mais geral deste nível de ensino, quando se propôs por um bom tempo uma formação mais dirigida, mais especializada, OU para o ensino superior OU para o mercado de trabalho, numa dicotomia que terminava por separar cidadãos de “1ª classe” e de “2ª classe” respectivamente, sobre os quais pesam (des) valorizações sociais distintas.

Ainda na parte II dos PCNEM encontramos as orientações acerca da aquisição de competências e habilidades a serem desenvolvidas, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Em sua abordagem prevalece a intenção de não ser reducionista tendo sido apresentado como de natureza “indicativa” e “interpretativa”, com vistas à “interatividade, o diálogo, a construção de significados na e pela e com a linguagem” (BRASIL, 2000, p. 4), abstendo-se do papel de documento prescritivo e inflexível.

Na seção intitulada “O Sentido da aprendizagem na área” em Brasil (2000, p. 5), o documento traz o conceito de linguagem que remete à noção de competência centrada no uso, a dependência do contexto e realização de tarefas comunicativas por meio da linguagem. Apesar

de o ensino-aprendizagem com base em competências e habilidades sofrerem muitas críticas devido à sua relação com os conceitos inerentes aos meios de produção capitalista, é possível constatar, na proposta dos PCNEM, a sua estreita relação com o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), um estudioso da Sociologia da Linguagem. Este difere da formação orientada, a priori, para o mercado de trabalho que tem sido alvo de inúmeras críticas, devido à preocupação em atender apenas à demanda de mão de obra exigida pelo mundo globalizado. Ao contrário, disso, de acordo com os PCNEM,

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção do sentido (BRASIL, 2000, p. 5).

Partindo dessa premissa, é viável o entendimento de que as proposições que sintetizam a seção remetem à compreensão de uma orientação curricular votada para o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como para o aprimoramento de relações interculturais baseadas no respeito às diferenças, cujos maiores detalhamentos serão explicitados ao longo do texto.

3.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

Por meio de uma análise minuciosa da primeira versão do documento, verifica-se que as referências bibliográficas utilizadas remetem à competência comunicativa e teoria sociointeracionista ao trazerem referências bibliográficas clássicas como Widdowson (1991), Hymes (1995), Vigotsky (1998), Canale (1995) e Canale e Swain (1980). Porém, os pressupostos encontram-se diluídos na construção dos conhecimentos da área e nas competências e habilidades que englobam os conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, em detrimento da tradição gramatical descontextualizada que costuma balizar o ensino de português como língua materna. Entretanto, faz-se necessário retornar aos primórdios desse conceito para compreender a sua grande repercussão na atualidade e a sua influência na legislação oficial do ensino-aprendizagem de língua materna no contexto brasileiro.

Com o construto denominado Gramática Gerativa, Chomsky (1986) inaugurou um modelo mentalista em oposição à tradição vigente na época, centrada em modelo explicativo da realidade, denominado Estruturalismo. Para ele,

Uma gramática generativa não é um conjunto de asserções acerca de objetos exteriorizados construídos de uma determinada maneira. Pelo contrário, pretende representar exatamente aquilo que uma pessoa sabe, quando sabe uma língua, ou seja, aquilo que foi aprendido, porque complementado por princípios inatos (CHOMSKY, 1986, p. 43).

Partindo desse modelo, Chomsky (1986) propõe uma mudança na forma de conceber a língua, tal como a concebeu Saussure em seus estudos linguísticos (apenas como um sistema – um fenômeno social). A língua, para esse autor, é um objeto mental, um sistema de princípios radicados na mente humana. É esse sistema de princípios mentais que é o objeto de estudo da Gramática Gerativa, “Diferentemente de Saussure, no entanto, para quem a estrutura é um sistema, Chomsky vai entender a estrutura como um conjunto de regras” (DASCAL; BORGES NETO, 1991, p. 39).

Chomsky (1986) preconizou um conceito de competência linguística que diz respeito a um falante ideal, oriundo de uma comunidade de fala homogênea e que domina a sua língua sem se deixar afetar por determinadas condições consideradas irrelevantes, como as distrações, erros ou limitações de memória. Esse conceito da Gramática Gerativa explicita uma distinção entre a competência (conhecimento que o falante ouvinte ideal tem acerca da sua língua) e desempenho (uso real da língua em situações concretas).

Sem desprestigiar a grande contribuição desses pesquisadores para os estudos linguísticos, é pertinente discutir sobre o advento dos estudos sobre a competência comunicativa que acrescenta algo inusitado no campo de estudos da linguagem. Dell Hymes, na Conferência de Planejamento de Pesquisa sobre Desenvolvimento da Linguagem entre Crianças com Deficiências na Universidade de Yeshiva, Nova Iorque, realizada em 1966, apresentou, pela primeira vez, o artigo intitulado *On Communicative Competence* e, a partir daí, acrescentou um novo conceito aos estudos linguísticos, voltado para o conhecimento de um código e a habilidade de usá-lo, denominado competência comunicativa, valendo-se da competência linguística preconizada por Chomsky a partir do fim da década de 1950.

Ao inaugurar esse modelo, Hymes (1972), em seu artigo seminal, não desconsiderou a proposta de Chomsky (1986), ou seja, apenas julgou que o modelo de competência linguística centrado em um falante ideal, oriundo de uma comunidade linguística homogênea é incompleto, porque deixa de fora determinadas regras sociolinguísticas utilizadas pelo falante, passíveis de sistematização e análise, reconhecendo a existência de vários setores de competência, em substituição ao único modelo, dentre os quais, um é gramatical (HYMES, 1972). Opinião ratificada por Siqueira (2008, p. 103) para o qual “a teorização do antropólogo e lingüista

americano, tenta dar conta de pontos importantes que a lingüística estrutural e a chomskyana colocaram em um plano secundário, concentrando-se não na forma, mas no significado”.

Outro ponto de destaque diz respeito à ideia do autor de conceber uma teoria linguística conectada com uma proposta explicativa de produção e interpretação do componente cultural, e que, desta forma, deve abarcar (1) o que é formalmente possível (2) o que é viável, considerando os modos de implementação disponíveis (3) o que é contextualmente apropriado, e (4) o que é de fato realizado pelos membros da comunidade. Como se pode depreender, desde a sua formulação inicial, a noção de competência comunicativa está, de forma intrínseca, aliada à perspectiva intercultural.

Não se pode negar que o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972) alavancou os estudos centrados na Pragmática e Sociolinguística, e foi direcionado, inicialmente, para a aquisição de língua materna ao focalizar as condições socioculturais e sociolinguísticas das crianças, ou seja, a motivação inicial foi a primeira língua, porém, mais tarde estendeu-se para outros domínios, como o ensino de línguas estrangeiras e segunda língua, com a contribuição de diversos pesquisadores para que isso fosse possível.

Um deles foi Widdowson (1991), que teve um importante papel no acréscimo do componente discursivo ao conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972). Segundo Oliveira (2010, p. 46)

A proposta de competência comunicativa feita por Hymes encontrou eco nos meios acadêmicos voltados para o ensino de línguas estrangeiras. Uma das pessoas que ouviram esse eco foi o linguista Henry Widdowson, cujas ideias sobre discurso vieram a contribuir para o refinamento do conceito de competência comunicativa.

Sob a ótica de Widdowson (1991), a diferença entre os modelos propostos por Chomsky (1986) e Hymes (1972) pode ser explicada de seguinte forma: enquanto a competência de Chomsky reside no conhecimento gramatical de uma língua que abarca o sistema de regras, parâmetros, princípios e configurações mentais, a competência comunicativa de Hymes (1972) situa-se no uso efetivo da língua em diferentes contextos, o que traz à tona o importante papel da interação social entre os falantes de uma determinada língua.

A reboque das discussões sobre tais conceitos, em 1997, Byram, estudioso da área de educação de minorias linguísticas e de línguas estrangeiras, elaborou um modelo que ele veio a chamar de competência comunicativa intercultural (CCI), sendo que este, a seguir foi incluído no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CEFR). Esse modelo impulsionou a inserção da dimensão cultural na sala de aula.

Para Byram, Gribkova e Starkey (2002) é importante desenvolver a ‘competência intercultural’ nos alunos de LE. Dessa forma, eles poderão interagir melhor com pessoas de outras culturas, podendo compreender e aceitar o diferente, em relação à sua própria cultura e à cultura estrangeira, sem simplificações e estereótipos, ao levar em conta o caráter complexo da relação humana e suas múltiplas identidades.

Essa abordagem está em conformidade com a competência comunicativa e vai além ao acrescentar um componente intercultural, resultando na competência comunicativa intercultural. No entanto, Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 11) nos despertam a atenção para a seguinte questão: “a aquisição da competência intercultural nunca é completa e perfeita, mas ser um falante e mediador intercultural bem-sucedido não demanda uma competência completa e perfeita”. Com isso, eles afirmam a impossibilidade de se deter todo o conhecimento necessário para interagir com pessoas de outras culturas. A compreensão do contexto situacional contribuirá para a adaptação e compreensão do interlocutor. A partir dessa premissa, é instaurado um modelo de falante intercultural, capaz de ser auto reflexivo, diferente do falante ideal preconizado por Chomsky (1978).

Consoante o modelo de Byram, Gribkova e Starkey (2002), existem componentes ou *savoirs* que formam a base da competência comunicativa intercultural:

1. *savoir être* (ou atitudes interculturais), que indica uma abertura em relação ao outro, uma disposição a rever os próprios valores, crenças e comportamentos como não sendo os únicos possíveis;
2. *savoirs* (ou conhecimentos), que se referem a uma abordagem mais informativa sobre a cultura, conhecendo os produtos, as práticas, os comportamentos, o país;
3. *savoir comprendre* (ou habilidade de interpretar e relacionar), que se refere à habilidade de interpretar referências da cultura-alvo e relacioná-las à cultura fonte;
4. *savoir apprendre/savoir faire* (ou habilidade de descoberta e interação), que corresponde à capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre a cultura alvo e saber colocá-los em prática;
5. *savoir s’engager* (ou consciência cultural crítica), que indica a capacidade de avaliar criticamente produtos, práticas e perspectivas culturais da cultura fonte e da cultura alvo.

Esclarecemos, entretanto, que esse modelo proposto por Byram, Gribkova e Starkey (2002) é próprio da LE e que na área de PLM, muito embora algumas de suas características

sejam desejáveis, estamos verificando a existência da competência comunicativa aliada a uma perspectiva intercultural ainda embrionária em currículos escolares, materiais didáticos e práticas escolares.

Portanto, voltamos à competência comunicativa proposta por Hymes (1972) que tem um alcance amplo porque está voltada para a interação social, verbal, acessível às pressões de uso, considerando a capacidade que os indivíduos têm, de usar, codificar e decodificar expressões, indo mais longe, ao interpretar essas expressões de maneira satisfatória, sob o ponto de vista da interação social. Ele a conceitua como “o conjunto e estrutura de capacidades de ordem mental, motor e sensorial indispensáveis aos participantes em um processo comunicativo para a compreensão e produção de enunciados contextualmente apropriados” (HYMES, 1995, p. 325)²⁸.

Segundo o autor, a produção de enunciados contextualmente apropriados implica na conscientização das necessidades do locutor e, de forma intencional, no acionamento dos mecanismos que o levarão à otimização dos resultados esperados.

Associadas ao contexto, encontram-se as condições de produção do discurso que, ao seu turno, depende de vários fatores, como a formação socioeconômica dos interlocutores, o conjunto de relações de produção de uma determinada sociedade e o conjunto de ideias, instituições e relações sociais.

Dentre os conceitos e modelos de competência comunicativa, elaborados a partir da proposta de Hymes (1972), destacam-se os de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), que a subdividem em quatro dimensões diferentes, assim classificadas:

1. a competência gramatical relacionada ao código verbal e não-verbal da língua (inclui léxico, morfologia, sintaxe e fonologia) – permite ao falante que a possua, a capacidade de formar frases infinitas, estabelecer juízo de valor gramatical sobre frases que ouve ou que produz;
2. a competência sociolinguística (domínio das regras socioculturais que regulam o uso da língua), está voltada para os aspectos culturais, como “a religião, estratificação e convenções sociais, estrutura e papel social da família, os papéis sociais do homem e da mulher, festas de família, comportamentos, hábitos sociais, tradições alimentares, e organização política” (LEIRIA et al., 2008, p. 10-11);

²⁸ “[...] el conjunto y estructura de capacidades de orden mental, motor y ‘sensorial’ indispensables a los participantes en el proceso comunicativo para la comprensión y producción de enunciados contextualmente apropiados” (HYMES, 1995, p. 325, tradução nossa).

3. a competência discursiva (combinação das formas gramaticais da língua com o conhecimento de textos e contextos para usar a língua de modo uniforme e significativo);
4. e a competência estratégica (formada pelas estratégias de comunicação verbal e não verbal que entram em ação para compensar algum problema de comunicação que poderá ocorrer no momento da interação).

Segundo Oliveira (2007, p. 65), “Hymes usa o termo ‘competência comunicativa’ para se referir não apenas ao conhecimento, mas também à habilidade de se usar esse conhecimento”. Para esse autor, há uma diferença entre as propostas de Chomsky (1986) e Hymes (1972), pois enquanto o primeiro nivela a competência a conhecimento, o segundo concebe o conhecimento como parte da competência.

Essa posição é, posteriormente, corroborada por Canale e Swain (1980, p. 5), tradução nossa), com a seguinte distinção: se

Conhecimento aqui se refere àquilo que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua; habilidade se refere a quão bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real.

Além de estar em concordância com a distinção proposta por Hymes (1972) sobre a competência, essa conceituação associa o conhecimento ao uso *comunicativo* da língua em situação real.

Semelhantemente a Oliveira (2010) também observamos em nossos estudos que, muito embora o termo *competência comunicativa* seja citado por vários autores brasileiros, encontramos uma clara definição do conceito relacionado ao ensino-aprendizagem de PLM apenas em Bortoni-Ricardo (2004; 2005), nos livros *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula e Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*, porém esse autor tece uma leve crítica pelo fato de Bortoni-Ricardo (2005) ignorar as contribuições de Canale (1983), que é pedagogicamente operacional e se ater apenas ao modelo de Hymes (1972).

A partir do que foi exposto, observa-se que na apresentação dos Conhecimentos de Língua Portuguesa (Brasil, 2000) faz-se alusão ao texto da LDB nº 9.394/96, mais precisamente na seção IV, quanto ao seu caráter eminentemente comunicativo, baseado no aprimoramento do educando como ser humano, aliando-se a isso, a sua formação ética, autonomia intelectual

e desenvolvimento do pensamento crítico e flexível diante de um mundo em profunda transformação.

3.3 PERSPECTIVAS EM INTERFACE NOS PCNEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

As competências e habilidades necessários para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio estão dispostas em 3 (três) eixos: da Representação e comunicação; Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural (BRASIL, 2000).

Se tomarmos como exemplo a competência e habilidade voltadas para “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p. 24), situado no eixo da Representação e comunicação, veremos materializar-se, mesmo que não haja uma citação direta, a visão da linguagem a partir de uma situação real de uso, preconizada por Hymes (1972), assim como a sua intrínseca relação com aspectos culturais e identitários, fatores elementares para que haja o confronto de opiniões de forma respeitosa, a partir do conhecimento e valorização das diferentes linguagens.

No entanto, é na segunda proposição do eixo que isso fica mais evidente, porque tem em vista “Compreender e **usar** a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p. 24, grifo nosso). Nota-se na descrição dessa competência, que além de corroborar com a proposta de uso efetivo da língua, atribui à língua materna a sua devida importância, não como algo estático, acabado, mas como “um processo que exige **competências** complexas cognitivas, sociais e **comunicativas**” (BRASIL, 2000, p. 22, grifos nossos). Ou seja, está evidente no texto dos PCNEM o viés comunicativo, apesar de não contemplar uma explicação clara a esse respeito. Acrescenta-se a esse fato uma curiosidade observada: na apresentação dos “Conhecimentos de Língua Portuguesa” aparecem os vocábulos e expressões “comunicativo”, “comunicabilidade”, “comunicação”, “caráter comunicativo”, “função comunicativa”, “linguagem comunicativa”, textos que não comunicam” e “contextos comunicativos” sendo que comunicativo ali é compreendido como “a comunicação com base nas ações” (BRASIL, 2000, p. 17).

De fato, essa competência e habilidade contempla a competência sociolinguística, como já foi evidenciado anteriormente como uma das subcompetências integrada à competência comunicativa, preconizada por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), pois parte das regras socioculturais de uso da língua, das regras do discurso utilizado em diferentes manifestações da linguagem e se constitui como um importante fator de construção da identidade.

Esse eixo da Representação e comunicação está direcionado para a aplicação das tecnologias de comunicação, tanto na escola, quanto em diferentes instâncias da vida social, reiterada no eixo da Contextualização sociocultural o que ratifica a importância desse tema na atualidade e sua influência no desenvolvimento da competência comunicativa e interculturalidade. As novas tecnologias perpassam todas as áreas e evidenciam a necessidade de uma tomada de posição da escola por ser um dos principais agentes promotores do letramento digital.

Mais uma vez fica clara a ideia de adequação do conhecimento de língua/linguagem em uso, ao contexto pragmático, por meio da leitura e produção de textos multimodais (aqueles que misturam a escrita e outros elementos) e extrapolam os limites do texto verbal, com a inserção de sons, imagens, animações, tabelas etc. Esta modalidade textual é bastante utilizada na atualidade, principalmente no ambiente virtual. Mendes (2016), ao referir-se às práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelo uso computador, afirma que elas implicam “no desenvolvimento de habilidades e competências para ler, produzir e construir sentidos a partir de textos multimodais” (MENDES, 2016, p. 147).

No eixo da “Investigação e compreensão” destacamos a análise de recursos expressivos da linguagem verbal, em sua relação com “textos/contextos, mediante a natureza, função organização e estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas tecnológicas disponíveis)”, conforme Brasil (2000, p. 24). Nota-se, de forma implícita, os componentes formadores da subcompetência discursiva inerente à Competência Comunicativa, que remete à utilização proficiente das regras do discurso pelos falantes, a saber: regras gramaticais e sintáticas, aliadas aos mecanismos de coerência para a formação do sentido como um todo.

Para ilustração desse tema, Neves (2001) argumenta que as relações que se dão entre discurso, uso e gramática são equacionadas, e determinadas propriedades sintáticas nascem das propriedades do discurso. Portanto, a Pragmática, na perspectiva funcional, tem a sua importância relacionada à apropriação ou adaptação da língua a sua ambiência, aos instrumentos gramaticais postos em uso, assim como à relação entre o componente sintático-semântico, explicado a partir de esquemas que consideram a interação de forças tanto internas quanto externas ao sistema. Consoante essa ótica, na perspectiva funcional, a língua é vista como instrumento de comunicação, ao levar em conta, não só os aspectos gramaticais que a envolvem, mas toda a situação comunicativa.

Por outro lado, a perspectiva intercultural tematizada nesse trabalho está evidenciada nos PCNEM, principalmente, no eixo da Contextualização sociocultural, apesar de também não

haver uma explicação clara, pois nesse eixo a Língua Portuguesa é considerada como “legitimadora de acordos e de condutas sociais, ao representar, simbolicamente, o pensamento, sentimento e ação do homem na vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 24). Essa asserção vai ao encontro das necessidades contemporâneas, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, DCNEM (2012, p. 2), que trazem no parágrafo III do artigo 5º, a “educação em direitos humanos como princípio nacional norteador”, fomentando o desenvolvimento de uma postura calcada na convivência de múltiplas identidades, pois segundo o documento,

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização de identidade de grupos que sofreram processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aprendiz reconstrua a auto-estima (BRASIL, 2000, p. 20).

Os PCNEM evidenciam a opção pela teoria sociointeracionista constatada nos “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, ao afirmar que “seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social, como por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística” (BRASIL, 2000, p. 5). Desta forma, a interação humana assume uma dimensão ampla. O ser humano se constitui através das relações que são estabelecidas com o outro. “Essas relações são permeadas pela heterogeneização própria de cada ser humano (histórico, social e cultural) que é único, mas que também possui características comuns que o identificam a outros grupos sociais” (ROSA, 2017, p. 55). Com isso, essa autora aponta para as significações sociais e culturais que influenciam no posicionamento de um ser humano frente ao outro.

Além de enfatizar o caráter dialógico da linguagem, os PCNEM reafirmam a importância do estudo histórico, social e cultural dos símbolos para ampliação da visão, tendo em vista a compreensão do significado em consonância com as exigências da vida em sociedade. Estas considerações encontram respaldo nos estudos científicos desenvolvidos por Vygotsky (1998), pesquisador russo que contribuiu de forma relevante para a ênfase na dimensão social do desenvolvimento humano.

Na perspectiva de Vygotsky (1998, p. 101), “o desenvolvimento dos alicerces psicológicos necessários para o ensino das matérias de base não precede do ensino, mas desabrocha numa contínua interação com os contributos do ensino”. Portanto, os pressupostos básicos do seu pensamento pautam-se, principalmente, na influência que o ambiente exerce

sobre a formação psicológica do homem, através da interdependência deste com o meio, em seus aspectos sócio-históricos e culturais, em concordância com os pressupostos da competência comunicativa preconizados por Hymes (1972).

A despeito dos percalços existentes nos contextos escolares quanto ao processo de implantação dos PCNEM, os quais estão relacionados, principalmente às duras críticas quanto à sua linguagem hermética, estrutura problemática do texto, utilização de diferentes linhas teóricas e desconhecimento das teorias por uma boa parte dos professores com formação anterior à sua publicação (SOUSA; VILAR, 2004), a proposta mostrou-se, em parte, coerente com as novas demandas da contemporaneidade, ao evidenciar o respeito à diversidade e a participação do aprendiz no mundo social, tendo o seu foco direcionado para a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Partindo da opinião de Morin (2003, p. 38), para quem “o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes uma das outras”, a nossa opinião é que o mérito desse pensamento também está na visão de linguagem como possuidora de relações transdisciplinares com os diferentes campos de conhecimento como a Filosofia, a Psicologia, a Epistemologia, a História, a Semiótica e outros, pois a partir da consciência do todo, percebemos o equívoco de enxergarmos o universo como sistema mecânico, o corpo humano como máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta contínua pela sobrevivência. Ademais, sabemos o quanto essa visão tem predominado e se constituído em um grande problema em nossos dias.

Pensarmos no homem emancipado é pensarmos na sua participação efetiva na sociedade de forma crítica, na sua integração com a natureza, numa visão holística e ecológica, vendo o mundo como uma rede de fenômenos interconectados e interdependentes. Por essa razão, educar para a era planetária é o grande desafio da atualidade, o que ratifica o surgimento do pensamento complexo, onde “os macroconceitos associam conceitos que se excluem e se contradizem, mas que uma vez criticamente associados, produzem uma realidade lógica mais interessante e compreensiva do que quando se encontram separados” (MORIN, 2003, p. 58).

O desafio é juntar as partes de um todo fragmentado de disciplinarização, fruto da formação departamentalizada e, segundo Fleuri (2003, p. 11), pautada numa “lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, criança x adulto, normal x deficiente [...])”. Essa lógica ainda se faz presente em várias instituições sociais e de ensino, para empreender uma visão interdisciplinar e holística, cujo significado definido por Prado (2000, p. 117) “refere-se à imaginação como uma capacidade

humana de ver, relacionar, integrar, simular, inventar. Por isso, o desenvolvimento da imaginação criadora é requisito-chave para construir a cultura de sustentabilidade”.

Sem negar a polissemia existente na literatura acerca do paradigma interdisciplinar, podemos, entretanto, abordá-lo partindo da acepção proposta por Leis (2005, p. 9), que o define “como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes.”

Em princípio, considera-se a proposta de uma educação interdisciplinar como minimizadora dos problemas gerados pela fragmentação do conhecimento, no âmago da organização disciplinar. Entretanto, isso não resolve eficazmente a questão da “disciplinarização” e se faz necessário pensar o conhecimento de outra forma em que a “não-disciplina” seja uma proposta real de não-hierarquização dos conhecimentos, representada por meio do paradigma arbóreo das especializações que não guardam maiores ligações entre si.

Para pensar a nova dimensão que nos é imposta pelos problemas híbridos, como os ecológicos e educacionais, precisamos de outra metáfora, pois a árvore já não dá conta. Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentaram uma alternativa interessante ao falarem do *rizoma* (GALLO, 2002, p. 28).

Para Deleuze e Guattari (1995, p. 3) “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”. Regido pelos princípios básicos de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania, a principal contribuição da metáfora rizomática é o rompimento da cadeia hierárquica concebida pela “disciplinarização”. Esta forma de conceber o saber rompe com a hierarquia estanque e promove novas formas de trânsito entre inúmeros campos do conhecimento. Para uma melhor compreensão de interdisciplinaridade, Jantsch e Bianchetti (2002) dizem que ela representa o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. Na visão de Lenoir e Hasni (2004) o equilíbrio proporcionado pela interdisciplinaridade encontra-se entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva acrescida da visão de Klein (1990), que a vê como um trabalho, tanto de equipe, quanto individual.

Essa acepção nos remete novamente a Vygotsky (1998) quando esse autor traduz a questão para a realidade escolar e evidencia a semelhança das condições prévias do ensino para as diversas matérias, verificada por meio da interdependência das funções psíquicas utilizadas pelo cérebro durante o estudo, ou seja, para ele, a aprendizagem ocorre num processo único e complexo sem essa compartimentação disciplinar que pressupõe a fragmentação do

conhecimento, muito embora essa compreensão ainda não tenha sido, de fato, incorporada na maioria das escolas.

Por outro lado, a existência de instrumentos legais, por si, não conseguiu romper a cultura da “disciplinarização” que ainda está incutida na base de formação de uma grande parcela de educadores, os quais se encontram afastados das discussões contemporâneas. Ainda hoje se faz necessário enxergar a compreensão do conhecimento de outra forma, em que a “não-disciplina” seja uma proposta real de não-hierarquização do conhecimento e para isso muitos esforços ainda precisam ser empregados por todos os pares envolvidos na educação pública do nosso país, ou seja, o poder executivo, os gestores, coordenadores, professores, aprendizes, família e sociedade.

Outro ponto primordial diz respeito à pretensão de rompimento de uma tradição de um ensino de PLM centralizado nos estudos gramaticais, correspondente à concepção de língua como “representação do pensamento” ou como “estrutura” (KOCH, 2009, p. 13-14), contrária à concepção de língua como lugar de interação. O que se constata é que essa mudança de visão, de fato, ainda não ocorreu nas escolas em sua totalidade, apesar de terem se passado muitos anos dos primórdios da sua discussão.

3.4 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES PARA O ENSINO MÉDIO

As Orientações Educacionais Complementares ao Ensino Médio, conhecidas como PCN+ foram publicadas após ampla discussão com a comunidade escolar, numa tentativa de ampliar as orientações contidas nos PCNEM, conforme Brasil (2000) e lançar luz sobre os pontos difusos quanto aos procedimentos pedagógicos, tendo em vista a facilitação do trabalho do professor na transposição da proposta para a sala de aula.

Dentre outras coisas, essa iniciativa incluiu a articulação das competências gerais com os conhecimentos disciplinares, com o objetivo de esclarecer os principais conceitos estruturantes e trazer sugestões de práticas educativas e de organização do currículo, a fim de fortalecer o viés interdisciplinar anteriormente assumido. Outros avanços importantes nessa legislação, dizem respeito à ênfase no conceito de ética, à conscientização da necessidade de formação continuada dos professores desse nível de ensino para a solidificação da proposta, tendo em vista o aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula que incluem mudanças inerentes às formas e processos de avaliação.

Inserida no eixo da Contextualização sociocultural, a orientação em relação ao conceito de ética conduz à apresentação de situações-problemas aos aprendizes, a fim de poderem sentir-

se na pele do outro, através de um deslocamento de posições, e assim levá-los ao aprofundamento e à fundamentação de valores, tais como “a ajuda mútua, a tolerância, o respeito, a confiança, a justiça e outros tantos” de acordo com Brasil (2000, p. 67). Ao contrário do documento anterior, os PCN+ trouxeram acréscimos significativos em relação à avaliação e à formação contínua de professores, o que consideramos um avanço significativo em relação ao primeiro.

Quanto à avaliação, em síntese, o documento sugere uma diversidade tipológica; foco no processo com vistas à formação do educando, em substituição às avaliações isoladas em momentos específicos e da valorização dos “acertos” em lugar dos “erros” (prática comum na avaliação tradicional), ou seja, mostrou-se mais coerente com a proposta apresentada (BRASIL, 2000, p. 83-84). Essas sugestões foram ancoradas na necessidade de participação crítica por parte do aprendiz, em desacordo com a atitude de passividade frente aos problemas enfrentados em suas cidades, estados e país, bem como em sua vida pessoal, social e cultural, como um todo.

Para a formação dos professores desse nível de ensino, foi apresentada com mais clareza, na sequência, o seguinte título: “Sobre a formação do professor” (BRASIL, 2000, p. 84), o qual foi delineado através da proposta das dez competências para ensinar de Perrenoud (2000), que por sua vez, adotou um referencial de competências elaborado em Genebra com a sua participação. A representação dessas competências expressa o desejo de contemplar um futuro desejável em um mundo imerso em profundas mudanças. Ele as subdividiu em 10 competências, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os aprendizes em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e o dilema da profissão.
10. Administrar a própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Ao discutir sobre a inexistência de neutralidade na identificação das competências, Perrenoud (2000) admite a motivação pelo referencial genebrino por ter sido originário de uma educação pública, assim como por ter sido alvo de negociação entre sujeitos do universo escolar, como pesquisadores, associações profissionais e formadores, ou seja, um trabalho realizado com o auxílio de diversas e importantes vozes desse contexto educacional. Para ele

“não existe uma maneira neutra de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

Apesar da interdependência entre as 10 competências apresentadas, vale ressaltar, entretanto, a importância das de número 3 e 9 para o desenvolvimento do nosso tema.

Mutuamente dependentes, sob nossa ótica, estão a competência de “Conceber e fazer evoluir os mecanismos de diferenciação” e “Enfrentar os deveres e dilemas da profissão”. A primeira está evidenciando os diferentes estágios nos quais se encontram os aprendizes, suscitando do professor a necessidade de administração das diferenças com sensibilidade, no favorecimento de uma relação de troca e interação no ambiente escolar. A segunda pressupõe uma postura ética a fim de criar condições efetivas de trabalho na escola, através da atenção aos seguintes pontos:

- prevenir a violência na escola e fora dela;
- lutar contra preconceitos e discriminações –sexuais, étnicas e sociais;
- participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação de condutas;
- analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula;
- desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça (BRASIL, 2000, p. 89).

Sobre as competências do professor, Ortiz Alvarez (2011, p. 190) acrescenta a noção de “*transposição didática*” concebida como o deslocamento do plano teórico para o prático e pode ser consolidada “através da prática de operações mentais que se repetem de forma sistemática e intencional”, chamadas de habilidades e afirma que a prática dessas construirá a competência.

Com preocupações semelhantes, Alarcão (2011, p. 26) desenvolve a complexa temática da postura dos professores, aprendizes e escola frente à sociedade da informação e comunicação e situa, no rol das competências desejadas, a capacidade

[...] de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, trabalhar em colaboração, de aceitar os outros. Deseja-se ainda dos cidadãos que tenham horizontes temporais e geográficos alargados não se limitando a ver seu pequeno mundo, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e autoestima.

Observa-se através da explicitação de questões semelhantes nos PCN+ uma maior clareza e direcionamento se comparados à abordagem realizada anteriormente nos PCNEM,

numa tentativa mais coerente de aproximação com um dos pilares da educação de “aprender a conviver com os outros” propostos mais recentemente pela UNESCO (2016), cujo carga de significação aplica-se tanto à postura do educador, quanto à do educando, assim como a de toda a comunidade escolar.

A educação para a convivência pacífica e tolerância mais de acordo com a postura intercultural vai ao encontro das necessidades da escola em nossos dias, tendo em vista a apatia, tensão, displicência e violência presentes em um grande número delas, principalmente na escola pública. Entretanto, é inegável a importância do papel de liderança dos professores, como agentes promotores da cultura da paz em sala de aula.

Para Mendes (2007) é preciso haver uma mudança de foco e de postura para a incorporação das questões culturais às práticas pedagógicas dos docentes em primeira instância, seguidos dos demais pesquisadores de linguagem. Em sua opinião, a incorporação da cultura e das relações interculturais com vistas à inclusão e cooperação dos envolvidos nos processos de aprendizagem poderão ser promotoras da integração e do “respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo o aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo” (MENDES, 2007, p. 119).

Porém, os acréscimos na legislação relativos à avaliação e à formação docente não foram suficientes o bastante para minimizar a queixa comum dos professores sobre a existência de uma confusão de conceitos inerentes às teorias Estruturalista e Sociointeracionista em ambos os documentos (MOREIRA, 2002; CUNHA, 2004) resultando nas dificuldades de compreensão da postura teórica norteadora.

Uma prova disso é a informação registrada em Brasil (2000) de que o conceito de competência assumido é o de Perrenoud (2000)²⁹, porém, neste documento são estabelecidas três competências básicas, a saber: a competência interativa, a gramatical e a textual, que segundo o próprio documento, pertencem a filiações diferentes. Isso ficou evidenciado na crítica aos PCNEM e PCN+ elaborada por Rojo e Moita Lopes (2004), que em função desses problemas, apontam para a necessidade de emergência e solidificação de uma política linguística no Brasil, e dentre as demais questões abordadas, destacam esses três níveis de competências evidenciadas em Brasil (2006a). Para os autores, há uma incompatibilidade entre a proposta dos PCN+ e a proposta inicial dos PCNEM, pois esses níveis de competência baseiam-se em propostas de diferentes teorias, situando-as em seus devidos lugares:

²⁹ Perrenoud (2000, p. 15) vê competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos para enfrentar um tipo de situação”.

Completamente incompatível com a abordagem teórica dos PCNEM esta afirmação de três níveis de competências básicas para o uso da linguagem: interacional, gramatical e textual, que vão, depois, no texto destinado especificamente à Língua Portuguesa, ser equacionados à competência comunicativa de Hymes (p. 74-75), à competência textual baseada nos trabalhos de linguística textual de Koch & Travaglia (1997, p. 77-81) e à competência gramatical, novamente baseada na sociolinguística variacionista e na linguística textual (coesão, coerência, p. 81-83) (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 35).

Dessa forma, com a intenção de contribuir para a construção de uma política linguística brasileira atualizada com as novas demandas nacionais e internacionais, os pesquisadores preconizaram uma visão de linguagem construtivista e sociointeracional, balizada pela LDB de 1996. Esses pesquisadores trouxeram à tona a emergência de se lidar com as diferentes linguagens em conjunto, no ensino de LM, a partir de textos e discursos multimodais, dando a devida importância à linguagem oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos e letramento através do computador (ROJO; MOITA LOPES, 2004), num esforço para acompanhar as rápidas transformações nos modos de leitura e escrita dos tempos atuais.

3.5 A CONTRIBUIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A COMPREENSÃO DOS NOVOS PARADIGMAS

No intuito de minimizar os diversos problemas apontados para a efetiva implantação de um “novo” modelo de educação, o MEC promoveu cinco seminários regionais e um nacional com o objetivo de consolidar as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), fruto das discussões realizadas com as equipes técnicas, secretarias estaduais de educação, juntamente com professores e aprendizes da rede pública de ensino.

Nesse período, houve a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos profissionais de Educação (FUNDEB), Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação (PRODEB) o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) e a publicação de livros para o professor. Tudo isso com o intuito de garantir o acesso e a permanência do aprendiz na Educação Básica. Além das iniciativas citadas, acrescentam-se também, a implantação do Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Mestrado Profissional, para atender a demanda relacionada à formação inicial e continuada.

As críticas dirigidas aos dois documentos anteriores (PCNEM e PCN+) foram corroboradas pelas OCEM que já na sua introdução, trazem à tona a principal falha encontrada quanto à sua incoerência teórica:

[...] os PCN+, ao fazerem uma tentativa de operacionalização, deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura do senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas (BRASIL, 2006a, p. 35).

As principais contribuições desse documento, de acordo com Brasil (2006a) dizem respeito ao fortalecimento da identidade da disciplina Língua Portuguesa ante aos estudos acadêmico-científicos desenvolvidos pelas universidades e do seu importante papel frente às demais disciplinas; os fundamentos balizadores da concepção de língua e linguagem e os parâmetros orientadores da ação pedagógica, cujo caminho estabelecido para a discussão “dá ênfase aos estudos levados a efeito no campo da Linguística e Linguística Aplicada”, conforme retratado em Brasil (2006a, p. 18).

Podemos afirmar que a partir das OCEM houve avanços significativos na compreensão teórica da proposta, principalmente porque consta no documento, a realização de uma retrospectiva dos paradigmas norteadores do ensino de PLM desde 1970, retratando a dificuldade de introdução da variação linguística no currículo frente aos conteúdos tradicionais, a emergência dos estudos da configuração textual manifestadas pela coesão e coerência textual em 1980 (que serviram de lastro para os estudos dos gêneros discursivos na atualidade), e vai até a compreensão das múltiplas variações inerentes ao texto, a exemplo das linguísticas, textuais, sociopragmáticas, discursivas e cognitivo-contextuais.

Bezerra (2010) reitera a preocupação da Linguística Aplicada aliada ao desenvolvimento da competência comunicativa no ensino de língua materna, ressaltando a importância do estudo de textos orais e escritos na esfera da leitura, análise e produção por meio do gênero, ao ser utilizado como forma de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Temos aqui uma aproximação dos construtos da Linguística Aplicada, competência comunicativa e gêneros textuais no ensino de português língua materna, muito embora ainda sejam pouco compreendidos e utilizados em sala de aula.

Evidenciando de forma clara uma concepção de língua(gem) centrada na interação, é apresentada, no documento, a base teórica interdisciplinar que deve orientar os estudos de Língua Portuguesa, no contexto de LM, cujas principais contribuições estão evidenciadas nos

[...] estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Linguística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na Educação como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores. (BRASIL 2006a, p. 23)

Essa proposta reitera o papel da escola na abertura para os multiletramentos semióticos e híbridos, os quais influenciarão sobremaneira no desenvolvimento de práticas languageiras, isto é, o uso efetivo da linguagem enquanto prática social, cultural e pessoal que poderão preparar o aprendiz tanto para o mundo do trabalho, quanto para o respeito às diferenças, condição *sine qua non* para a convivência pacífica com os seus pares na atualidade, com objetivos comunicativos preestabelecidos e uso proficiente da língua em suas várias dimensões para alcançar esses objetivos.

Na mesma direção, encontram-se as posições apresentadas por Antunes (2003), primeiro pela afirmação da existência de uma concepção de linguagem subjacente a toda atividade pedagógica, de maneira explícita ou intuitiva; segundo, pela percepção das grandes tendências inerentes aos fatos da linguagem, detectadas nos estudos linguísticos, listadas a seguir:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos, de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim enquanto sistema-em função, vinculado, portanto, às circunstâncias de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41).

Com visível opção pela segunda tendência, seus argumentos estão pautados no entendimento de uma visão mais ampla da linguagem, assim como a relevância e produtividade do trabalho pedagógico, proporcionadas pela escolha dessa perspectiva teórico-metodológica.

Antunes (2003, p. 42) assume desse modo, a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua cujo princípio geral é “o de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”. A autora tece considerações acerca desses temas que, segundo sua opinião, deveriam se constituir como principais núcleos dos objetivos, programas e pesquisa do ensino de P LM.

Mais adiante, numa discussão mais aprofundada sobre as regras gramaticais de uso da língua e os elementos que permeiam a compreensão de uma gramática funcional e discursiva,

a autora apresenta o que deveriam ser os seus principais elementos constitutivos, dentre os quais destacamos:

- *Uma gramática que seja relevante* – Para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais de língua. Noções e regras que possam, sem dúvida, ampliar a competência comunicativa dos aprendizes para o *exercício fluente e relevante* da fala e da escrita.
- *Uma gramática que seja funcional* – Com isso, se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto [...] (ANTUNES, 2003, p. 96).

Essa posição da autora está de acordo com os principais objetivos a serem alcançados pelos aprendizes em Língua Portuguesa, de acordo com as OCEM, tais como: conviver de forma crítica e lúdica em situações de produção e leitura de textos; conviver com situações de produção escrita, oral, imagética de leitura e de escrita de textos e construir habilidades que o façam refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre os diversos fatores que influenciam na variação e variabilidade da língua. Eles devem ser orientados para a “formação humanística e crítica do aprendiz, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade” (BRASIL, 2006a, p. 33).

3.6 PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: O SEU REFLEXO NAS DCN

As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio fazem parte das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (LDB/2013) e foram atualizadas, conforme Brasil (2013), para acompanhar as mudanças ocorridas principalmente em relação ao Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito até aos 17 anos.

Nesse documento estão inclusas as diretrizes e resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além dos citados, também fazem parte dele, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos

Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Essas diretrizes apontadas fazem parte de uma política pública de ações afirmativas da identidade cultural e inclusão das relações étnico raciais nas escolas, e ainda que tardias, representam um marco no concernente às políticas públicas brasileiras e se configuram como resultantes das lutas de populações afrodescendentes e indígenas, historicamente invisibilizadas ao tempo em que chamam a atenção para o fato de que a educação para todos deve pautar-se na articulação entre o local e o universal e deve ser vista como uma conquista em nossa sociedade.

Antes de abordar o surgimento da perspectiva intercultural no contexto educacional brasileiro, é mister deixar claro o conceito de cultura assumido nesse trabalho. Segundo Mendes (2008), o primeiro conceito de cultura foi elaborado sob o viés antropológico. De acordo com a autora,

A primeira concepção de cultura como conceito científico, o qual é reconhecido, ainda hoje, como o primeiro conceito antropológico de cultura, foi formulado por Edward Burnett Tylor (1832-1917). Sintetizando o termo germânico Kultur e a palavra francesa civilisation, Tylor utilizou o vocábulo em inglês Culture, e assim o definiu: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 1999, p. 25). O grande mérito de Tylor, considerado o fundador da antropologia britânica, foi a sua preocupação metodológica, a busca por elaborar um conceito de cultura que pudesse auxiliar a abordagem efetiva dos fatos culturais de um modo geral e sistemático (MENDES, 2008, p. 36).

Sob a ótica apresentada pela autora, Tylor é visto como aquele que atribuiu ao conceito de cultura um sentido amplo, visto que levou em consideração aspectos materiais, simbólicos, corporais, dentre outros. Sem ignorar a contribuição de Tylor (1832-1917) que incluiu as crenças como parte da cultura, é preciso evidenciar que mais do nunca o termo cultura assume uma dimensão conceitual polissêmica e complexa, tanto em nossa sociedade, quanto nas diversas sociedades existentes.

Após uma longa discussão sobre os conceitos, vertentes epistemológicas e ideias sobre cultura, Mendes (2008) não ignora todas as contribuições advindas das inúmeras abordagens posteriores sobre o tema. No entanto, sem estabelecer julgamentos sobre as mesmas, assume a tarefa de elaborar um arcabouço teórico metodológico culturalmente sensível aos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas que sirva de instrumento para a sua discussão, elaborando princípios reveladores. Portanto, segundo o seu ponto de vista, a cultura

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (MENDES, 2008, p. 51-52).

Como pudemos ver, Mendes (2008) busca extrapolar a visão de cultura como possuidora de estabilidade imune às questões sociais. Destarte, a sua elaboração de síntese conceitual evidencia não somente a complexidade de significados, mas a mobilidade proporcionada por indivíduos em relação uns com os outros, resultando em produto heterogêneo e histórico, sempre renovável através dos fluxos internos e dos contatos externos assentados na mudança.

Nessa direção, em um trabalho sobre a análise da construção da perspectiva intercultural³⁰ no continente latino-americano, Candau e Russo (2010) afirmam que essa perspectiva está contextualizada na convivência de diferentes grupos sociais alicerçados em construções históricas e políticos-culturais diversificadas, as quais são evidenciadas pelas tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação pertinentes, em que “a afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, crenças e diversas linguagens” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 29).

Essas pesquisadoras vêm desenvolvendo um projeto, desde 2006, intitulado *Multiculturalismo*³¹, *Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença* no qual destacam as inúmeras tensões e conflitos oriundos dos contatos dos diversos grupos culturais no contexto internacional e nos diversos países do continente. Porém, antes de mergulharmos nessa seara, cabe-nos uma abordagem sobre diferença e identidade por compreendermos que estão profundamente associadas à perspectiva intercultural.

³⁰ Para Candau (2008), perspectiva intercultural é o mesmo que interculturalidade crítica.

³¹ Multiculturalismo é um sinônimo de interculturalidade, segundo Candau e Russo (2010).

3.6.1 Diferença e Identidade na sociedade pós-moderna

Contrapondo-se à visão homogeneizante do tratamento da diferença como diversidade cultural, Bhabha (1998) propõe uma forma inovadora de pensar a nação no tocante aos conflitos sociais, minorias, grupos excluídos e suas relações, optando em seu lugar pelo termo **diferença cultural** (grifo nosso) quanto às questões ligadas a cultura. Para o autor

[...] o afastamento das singularidades de ‘classe’ ou ‘gênero’ como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 19-20).

Esse deslocamento do termo está impresso em diversas categorias propostas pelo autor, tais como, entre-lugares, entre-tempos, entranhamento, vidas duplas, identidade intervalar e outras. Essa ruptura presente na forma de compreensão da contemporaneidade inside na concepção do hibridismo cultural tão presente em nossos dias, muito embora muitos membros da sociedade não se deem conta disso, insistindo na ilusão da estabilização do *status quo* social, ignorando o constante movimento de forças nele existente.

Ao referir-se o modo como se formam os sujeitos nesses “entre-lugares”, vai mais além ao questionar

De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação e aquisição de poder (empowerment) no interior das pretensas concorrentes de comunidades, em que apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 1998, p. 20).

Esse questionamento está em consonância com a discussão travada por por Hall (2015) sobre a crise de identidade inerente ao indivíduo moderno que sempre foi visto como sujeito unificado. Em sua opinião, o próprio conceito de identidade é pouco desenvolvido e compreendido por ser extremamente complexo e carregado pela ambiguidade. Ele associa a

causa da crise ao duplo deslocamento do sujeito, “tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (HALL, 2015, p. 10).

O autor apresenta três concepções de identidade: a primeira estava centrada no sujeito do iluminismo, aquele, unificado, dotado da capacidade da razão, consciência e ação; a segunda, refletida no sujeito sociológico, era consciente da ausência da autonomia e autossuficiência por ser “formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade” (HALL, 2015, p. 11) e a terceira do sujeito pós-moderno que é móvel, provisória e emblemática, contraditória e definida historicamente, diferente daquela voltada para o sujeito biológico, pois conforme as palavras do autor:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2015, p. 12).

Não querendo de modo algum apresentar uma redução das complexas concepções apresentadas, Hall (2015) apenas as utiliza como apoio para desenvolver seu argumento central que reside na constatação de um movimento contínuo provocado pelo fenômeno da globalização, cujo efeito se faz sentir nas mudanças rápidas e abrangentes, com ênfase nas reformas das práticas sociais, o que ocasiona mudanças significativas no tempo e no espaço.

Silva (2014), por outro lado, demonstra estranhamento quanto a ausência de uma teoria da identidade e da diferença, tecendo uma crítica contundente à interculturalidade que apela à tolerância e respeito à diversidade e diferença, pois para esse autor a discussão não se encerra nesta posição liberal. Antes, aconselha a elaboração de uma teoria que abarque a produção da identidade e da diferença com a conscientização sobre as implicações políticas e problematização do currículo centrado na diferença em detrimento da diversidade.

De acordo com seu pensamento, existe uma relação próxima e de estreita dependência entre identidade e diferença, ou seja, da mesma forma que a identidade é autocontida e autossuficiente, tendo como referência a si própria, assim também a diferença é autorreferenciada, pois, igualmente, remete a si própria.

Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que ‘ela é chinesa’ significa dizer que ‘ela não é argentina’, ‘ela não é japonesa’ etc., incluindo a afirmação de que ‘ela não é brasileira’, isto é, que ela não é o que eu sou. As afirmações sobre diferença também dependem de

uma cadeia, em geral oculta de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2014, p. 75).

Partindo desses argumentos, o autor declara que é a diferença que vem em primeiro lugar e não a identidade, como costumamos colocar. Silva (2014, p. 76) prossegue sua explicação calcada no entendimento da diferença como ato ou processo de diferenciação e o mais interessante: demonstra que ambas são “atos de criação linguística”. Desta forma, elas não se constituem como elementos da natureza ou criaturas de um mundo natural ou transcendental. São do mundo cultural e social, e somos nós que as fabricamos nesses contextos, conforme as palavras do autor:

[...] a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquia; elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

Por conseguinte, como resultado de uma produção simbólica e discursiva, identidade e diferença são impostas e disputadas por meio dos vetores de força e relações de poder que envolvem disputa dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essas considerações podem explicar as relações marcadas pelo conflito na atualidade, em que grupos assimetricamente situados estão em franca concorrência pelo acesso aos bens sociais, mesmo que essa postura vá de encontro com a justiça social, dado que para o autor, não existe inocência na identidade e tampouco na diferença.

Segundo Silva (2014) as marcas da presença do poder se fazem presentes no processo de diferenciação traduzidas, por exemplo, nos binômios que expressam separação entre nós e eles, bons e maus, puros e impuros, dentre tantos outros adjetivos em que um dos termos possui valor positivo, enquanto o outro é sempre negativo. “Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica racial” (SILVA, 2014, p. 83), pois, nesse sentido, identidade branca é tida como normal e dessa forma naturalizada e desejável. Assim, a identidade hegemônica ficaria sem sentido se o Outro não existisse.

À vista disso, o autor ratifica a necessidade de questionar os sistemas de representação que funcionam para definir e determinar a identidade. Para tanto, é preciso considerar as implicações pedagógicas e curriculares existentes, ensejando o oferecimento de oportunidades de desenvolvimento das capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e formas de

representação da identidade e diferença por crianças e jovens, a fim de intervir no processo de produção simbólica e discursiva da identidade e diferença.

3.7 A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO CONTINENTE LATINO-AMERICANO

Candau e Russo (2010) destacam a importante contribuição de Paulo Freire para a construção da perspectiva intercultural no continente latino-americano. Assim como elas, vários outros autores ratificam essa constatação, como Candau (2009), Walsh (2009) e Santiago, Akkari e Marques (2013). Esse último é um educador brasileiro e fez emergir o universo cultural dos educandos na sala de aula, ao instaurar os denominados “círculos de cultura”, de Freire, na alfabetização de adultos, os quais deixaram cair por terra a hierarquização das culturas existentes, instaurando a relação dialógica entre culturas diferenciadas.

No entanto, bem antes disso, no livro *Pedagogia do Oprimido*, considerado uma de suas maiores obras, Freire (1987), desde 1970 já preconizava uma educação pautada na prática da liberdade. Ela tornou-se possível a partir de uma pedagogia problematizadora, contrária à pedagogia bancária, hierárquica em sua natureza, através da instauração do diálogo entre educador e educando, numa via de mão dupla, como premissa básica para que ambos se tornem sujeitos do processo.

De acordo com Freire (1987, p. 37), “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Sua “denúncia” do quão longe encontram-se das práticas democráticas aqueles que praticam atos de violência, preconceito e discriminação contra meninos, mulheres, camponeses e negros, inaugurou um marco em relação à conscientização política e cultural das classes populares, oprimidas e excluídas socialmente. Essa formação voltada para questões inerentes ao contexto sociocultural e político dos aprendizes provocou grandes mudanças na educação de adultos, com grande repercussão em outras modalidades.

Uma explicação plausível para o acirramento dos conflitos na pós-contemporaneidade, reside no processo de homogeneização cultural consolidada “por uma cultura comum, de base ocidental por parte da escola” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154), ao difundir uma cultura eurocêntrica, de base ocidental, silenciando as vozes, crenças, saberes e sensibilidade.

Sob essa ótica, emerge a afirmação da diferença, cujas problemáticas são reveladas pelos diversos movimentos sociais que, em suas denúncias e reivindicações acerca das desigualdades, injustiças e marginalizações das quais são vítimas, requerem a igualdade de

direitos, dentre eles, o acesso aos bens e serviços, assim como o reconhecimento da identidade cultural.

Candau e Russo (2010) tecem, ainda, uma crítica à apologia da mestiçagem ou mito da democracia racial por veicular a falsa ideia de uma cordialidade entre os diversos grupos étnico-raciais e influenciarem na eliminação do conflito, evidenciando a sua contribuição para mascarar o reconhecimento do racismo nas sociedades. Elas retratam as principais medidas de combate ao preconceito e eliminação do estereótipo por meio da educação, as quais são encabeçadas pelos movimentos negros dos países latino-americanos, tais como:

[...] políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como processos híbridos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica de diferentes países (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160).

Entretanto, Santiago, Akkari e Marques (2013) discutem sobre os limites e distâncias entre as proposições teórico-legislativas e as práticas institucionais e atitudinais de seus autores, e apesar de reconhecerem os avanços na legislação, produções acadêmicas e produção científica voltados para a perspectiva cultural, reconhecem as raras, incipientes e muitas vezes inexistentes reformulações dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares. A sua abordagem remonta às bases da colonização no Brasil, no silenciamento das vozes, culturas e saberes de determinados grupos, assim como a consolidação de uma cultura de base ocidental eurocêntrica, tal qual a evidenciada por Candau e Russo (2010).

Em suas considerações, alegam a falta de preparo do sistema público brasileiro quanto ao tratamento da interculturalidade e sugerem a adoção da perspectiva intercultural na escola extensiva a todos os seus atores, como forma de combate à intolerância, através da problematização dos discursos e da formação de profissionais da educação bem orientados para saberem lidar com as diferenças em sala de aula.

A despeito da polissemia conceitual que envolve o termo “intercultural”, Mendes (2007, p. 120) o compreende como aquele que “pode designar as interações comunicativas entre indivíduos de classes sociais diferentes, grupos profissionais diferentes, entre gays e heterossexuais, entre homens e mulheres, por exemplo.” Dessa forma, essa acepção extrapola o conceito de interculturalidade, por exemplo, entre pessoas ou grupos de nacionalidades ou de idiomas diferentes.

Nessa direção, a perspectiva intercultural está emergindo no país, em seu próprio processo e particularidades e alguns pesquisadores defendem a “[...] adoção de uma interculturalidade crítica no contexto educacional brasileiro [...]” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 25), cuja adoção suscitará “uma revisão criteriosa na forma pela qual o Brasil e suas culturas têm sido representados na escola e na universidade” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 25).

A interculturalidade crítica, nesse caso, ainda está sendo gestada e “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” constitui-se como um processo em construção a partir das pessoas que possuem em seu histórico a subalternização e exclusão, de acordo com Walsh (2009, p. 21), diferente da interculturalidade funcional que, em sua opinião, destina-se a atender dispositivos nacionais sobre diversidade cultural, seu reconhecimento e inclusão, deixando, porém, de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que mantêm a desigualdade.

Esta posição é corroborada por Candau (2009), para quem esse tema tem uma relevância especial na América Latina devido à sua evidência na atualidade, tanto pela sua complexidade, quanto por ser atravessado pelas grandes tensões da contemporaneidade.

No trabalho intitulado *Educação Intercultural na América Latina: Tensões atuais*, Candau (2009) apresenta uma síntese da evolução histórica da educação intercultural no continente e seus principais atores, discute sobre as principais tensões da atualidade na América Latina, e finaliza seu texto com ênfase nos desafios que considera centrais para o fortalecimento dos processos democráticos no continente, ressaltando a complexidade e originalidade desse tema.

Após ampla pesquisa, a autora atribui o surgimento do termo interculturalidade à América Latina, a partir do viés educacional, mais precisamente o associa ao contexto educacional indígena e sua definição conceitual é atribuída a dois linguistas antropólogos venezuelanos: Mosonyi e Gonzalez, de acordo com Quiroz (2007 apud CANDAU, 2009).

Candau (2009) evidencia as quatro etapas alusivas ao desenvolvimento da educação escolar indígena que foram muito importantes ao servirem de base para a implantação e crescimento da educação intercultural no continente. Em síntese, essas etapas constituem-se em eliminação do “outro”, marcada pela extrema violência etnocêntrica, desde o período colonial até as primeiras décadas do século XX; a etapa da assimilação, com o surgimento das primeiras escolas bilíngues para os povos indígenas, com o objetivo de civilizar e alfabetizar, em sua grande maioria, até 1970 e por fim, a etapa de integração entre a manutenção da própria cultura

e do bilinguismo, com influência das lideranças comunitárias, universidades e alguns setores da igreja católica.

Sobre a ampliação da relação entre educação e interculturalidade, além da educação intercultural indígena, a autora destaca a participação de outros grupos para a sua ampliação, como os movimentos negros latino-americanos, as experiências de educação popular com a contribuição de Paulo Freire e o reconhecimento e inserção do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue nas Constituições dos países do continente.

Ela ressalta que o movimento negro, com sua resistência e luta contra o racismo e a discriminação tem obtido êxito nas políticas de reparação dos estados e sociedades pelos danos sofridos no regime escravocrata, a priori, aquelas voltadas para a educação escolar, que visam o ingresso, a permanência e o sucesso dessa população nesse ambiente. Outras contribuições relativas à valorização da identidade negra atribuídas a esses movimentos estão materializadas nos currículos e materiais pedagógicos que aos poucos já trazem questões voltadas para a sua cultura e os processos históricos de resistência.

Apesar dos ganhos inerentes à introdução da perspectiva intercultural em nosso continente, traduzida em mudanças curriculares, políticas públicas e o despontar de uma visão inerente às diferenças de várias ordens, é pertinente lembrar as tensões existentes quanto à complexidade de sua problemática.

Como reflexo das lutas travadas pelos movimentos sociais nas etapas anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trazem orientações acerca dos princípios que devem balizar o Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade livre do preconceito, discriminação e violência, cabendo a sua realização inclusive pelo colegiado e representação estudantil, dentre os quais, destacam-se:

- A consideração de professores e estudantes “como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade”;
- A prática de um humanismo que reconheça os direitos humanos contemporâneos, alicerçado no comportamento ético de respeito e solidariedade acolhedora da identidade do outro;
- O reconhecimento da diversidade, desigualdade e exclusão de uma parcela significativa da sociedade brasileira;
- O enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência, através da promoção dos direitos humanos, consoante o trabalho com temas inerentes a gênero, raça e etnias, religião, orientação sexual, deficiências e outras (BRASIL, 2013, p. 202-203).

Nota-se a importância do Projeto Político Pedagógico da escola como principal condutor de ações pragmáticas a serem implementadas em todo o contexto escolar, leia-se aqui em todas as disciplinas ou componentes curriculares norteadores do ensino, não apenas em Língua Portuguesa. De acordo com Paraquett (2011), vivemos em sociedades que se caracterizam como espaços híbridos, de entrecruzamentos de identidades e de culturas, nas quais é preciso que haja movimentos em prol dos direitos humanos e do rompimento de barreiras que separam homens, línguas e culturas. Portanto, tanto em Língua Portuguesa quanto em outras disciplinas e/ou componentes curriculares, a interculturalidade não deve ser tratada apenas como um tema transversal e sim como uma prática incorporada ao ambiente escolar e evidenciada em livros didáticos (LD), textos, conteúdos, programas de ensino, etc. e, principalmente, na postura assumida pelo professor em sala de aula.

3.8 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E MULTICULTURALISMO INTERATIVO

A perspectiva intercultural da qual se fala nesse trabalho está mais inclinada para a interculturalidade crítica, que, nesse caso, ainda está sendo gestada em alguns países e “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p. 21) Constitui-se como um processo em construção a partir das pessoas que possuem em seu histórico a subalternização e exclusão, de acordo com Walsh (2009), diferente da interculturalidade funcional que, em sua opinião, destina-se a atender dispositivos nacionais sobre diversidade cultural, seu reconhecimento e inclusão, deixando, porém, de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que mantém a desigualdade.

Para uma melhor compreensão da interculturalidade crítica, partimos da explicação proposta por Candau (2008) sobre as diferentes abordagens de Multiculturalismo e chama a atenção para a existência de uma problemática associada à polissemia do termo, fazendo-se necessário um devido recorte para o estudo a que se propõe. Por isso, destaca duas abordagens centrais sobre o tema.

A primeira se ocupa da descrição e compreensão da configuração multicultural de cada contexto. Segundo a autora, esta configuração das sociedades está condicionada ao estudo e compreensão das características de uma dada sociedade, relativas ao contexto histórico, político e sociocultural que a especifique.

A segunda perspectiva é explicitada como propositiva, cujo entendimento do multiculturalismo configura-se como uma ação sobre a dinâmica social com vistas à

intervenção e transformação da sociedade, através de políticas públicas que levem à democracia e construção de estratégias pedagógicas adequadas. Essa perspectiva abarca concepções diferentes voltadas para a construção de propostas.

Candau (2008) faz um recorte de três que considera imprescindíveis para contextualizar seu trabalho e que por sua vez, englobam diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, também denominado monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também conhecido por interculturalidade. A seguir, faremos uma breve descrição dessas abordagens, com base nos estudos desenvolvidos pela autora:

O assimilacionista está centrado na afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, cujo sentido é o descritivo. Está na base dessa abordagem a concepção de que não há igualdade de oportunidade para todos, especialmente para aqueles grupos excluídos socialmente, como os indígenas, afrodescendentes, homossexuais, pessoas cuja origem pertence a determinadas regiões geográficas do país ou de países diferentes, de classes populares, ou com baixo poder aquisitivo ou baixo nível de escolaridade, dentre outros.

De acordo com essa abordagem, a adoção de uma política assimilacionista favorecerá a integração de todos os que vivem à margem da sociedade à cultura hegemônica, porém isso ocorre sem modificação da sociedade, ou seja, apenas com a integração dos grupos marginalizados aos valores, pensamentos e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.

Para área da educação, nesse caso, está reservada uma política de universalização da escolarização em que, aparentemente, todos são convidados a fazer parte do sistema, sem, entretanto, proporcionar uma reflexão crítica acerca dos valores presentes e caráter monocultural e homogeneizador que constituem o seu núcleo. Outra característica presente é a implementação de estratégias compensatórias para a efetivação dessas políticas.

A noção de afirmação de uma cultura comum embasa esse projeto. Por outro lado, em nome de uma cultura hegemônica, ocorre a deslegitimação de dialetos, crenças, saberes, línguas, culturas e valores que não estão afinados com essa cultura dominante por pertencerem a grupos considerados inferiores de alguma forma.

O segundo, de acordo com Candau (2008) é o que denominam de multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural. A principal proposta dessa abordagem é colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças partindo da afirmação de que o foco na assimilação acaba negando ou silenciando a diferença.

Os seguidores dessa abordagem dão ênfase à criação de espaços próprios e específicos para que as diferentes identidades culturais possam se expressar coletivamente e com liberdade. Dessa forma, esses grupos poderão manter suas raízes culturais na quais estão embasados.

A autora tece uma crítica a essa abordagem, principalmente pela manutenção de uma visão estática e essencialista das formações das identidades culturais que em nossa opinião são essencialmente híbridas.

É pertinente acrescentar a ênfase ao acesso aos direitos sociais e econômicos promovidos por essa concepção, assim como a formação de comunidades culturais homogêneas, como igrejas, clubes, associações etc. Não há como negar que essas políticas públicas de reparações têm aspectos positivos em nossa sociedade, como o acesso ao nível superior por uma população que dificilmente conseguiria adentrar na universidade, entretanto, de acordo com a opinião da autora, em algumas sociedades atuais, essa perspectiva favoreceu ainda mais a criação de *apartheids* socioculturais.

A terceira perspectiva apresentada pela autora é a proposta de um multiculturalismo aberto e interativo no qual se assenta a interculturalidade. Candau (2008) opta por ela por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas devido à articulação de políticas de igualdade com as de identidade.

3.9 CARACTERÍSTICAS DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Segundo Candau (2008), a perspectiva intercultural (multiculturalismo aberto e interativo interativo) possui cinco características próprias que a diferencia das demais:

1. A promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma dada sociedade – configura-se como uma posição diferente das demais apresentadas e ao mesmo tempo as confronta, tanto em relação àquela que favorece os processos específicos de afirmação de identidades, representada pelo multiculturalismo diferencialista, tanto sob a ótica do multiculturalismo assimilacionista por não levarem em conta a valorização da riqueza das diferenças culturais;
2. A percepção das culturas como estando em um contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Assim, as pessoas não são engessadas em padrões rígidos de cultura, partindo do pressuposto de que elas são históricas e dinâmicas;

3. Afirma que os processos de hibridização cultural são intensos e modalizadores da construção de identidades abertas, em permanente construção, o que desconstrói o mito da existência de uma pureza cultural.
4. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais – Essa característica remete à constatação da existência de conflitos que permeiam as relações culturais, destruindo uma visão romântica de que essas relações ocorrem sem maiores problemas. Pelo contrário, essas relações são atravessadas por questões de poder, hierarquizadas e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos sociais;
5. A vinculação das questões da diferença e da desigualdade sem, no entanto, reduzir um polo ao outro por serem questões extremamente conflitivas, tanto no mundo, de forma geral, quanto nas sociedades em particular.

Sob essa ótica, a perspectiva intercultural nada mais é que a promoção de uma educação em que haja o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais existentes. Essa proposição de Candau (2008) encontra eco ao observarmos o intenso fluxo de pessoas entre os países, seja por interesses turísticos, comerciais, profissionais, educacionais, culturais, esportivos etc. A cada encontro ou convivência com o outro, ocorre uma troca de experiências do ponto de vista linguístico, cultural, de crenças religiosas, de *modus vivendi* que de alguma forma é observada e absorvida pelas pessoas do nosso entorno, mesclando suas percepções de mundo com a nossa e vice-versa. Por consequência, a educação não pode ignorar esses movimentos. Em sua opinião

Uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

Para a sua concretização, nota-se a importância do Projeto Político Pedagógico da escola como principal condutor de ações pragmáticas a serem implementadas em todo o contexto escolar, leia-se aqui em todas as disciplinas ou componentes curriculares norteadores do ensino, principalmente em Língua Portuguesa.

3.10 PNLD E GUIA DO LD DE PORTUGUÊS NO EM: USO SOCIAL DA LÍNGUA E INTERCULTURALIDADE

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), da forma como está configurado na atualidade, é um programa destinado à distribuição gratuita de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino. Sua implantação no Brasil remonta ao ano de 1985, através do Decreto nº 91.542, inicialmente destinado ao Ensino Fundamental. Entretanto, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi instituído de forma progressiva a partir de 2003, com a publicação da Resolução CD FNDE nº 38 de 15/10/2003.

De acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³², em 2004 o programa atendeu apenas aos aprendizes do 1º ano das regiões Norte e Nordeste com entrega de livros e dicionários, contudo em 2005 a distribuição de livros de português e matemática alcançou todas as regiões do país e todos os anos do Ensino Médio.

De forma progressiva, o programa foi ampliando suas distribuições de livros para esse segmento, a fim de cumprir a meta de universalização, com entrega integral a partir de 2011.

Em 2015, pela primeira vez no EM foi facultado às editoras a reunião de livros impressos e digitais, todavia com o acréscimo de vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos etc. na versão digital, a edição de livros impressos àquelas editoras que ainda não dominam a tecnologia.

A análise do PNLD, a seguir, foi direcionada para o ano de 2015, em virtude de ser a que está em vigor atualmente nas escolas e que permanecerá até o final de 2017 devido à sua execução em ciclos alternados entre as demais etapas de ensino.

O Anexo III do Edital de convocação do PNLD de 2015 é iniciado com uma referência à Lei nº. 9.394/96 sobre as finalidades do Ensino Médio, assim descritas:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

³² FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2015).

Estas finalidades remontam ao artigo 35 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96) e ratificam a importância da preparação para o trabalho, aliada aos princípios éticos inerentes à formação humana.

Esse documento ressalta a condição juvenil do educando desse nível de ensino, o estrato social predominante das camadas populares a que a grande maioria pertence e as “implicações sociais e culturais decorrentes” (BRASIL, 2015, p. 37). Essa condição, segundo o documento, dá a esse segmento um status diferente, primeiro pela importância em relação à preparação para a entrada no mercado de trabalho e segundo pelas diversas questões que envolvem a preparação para o ENEM e vestibulares.

Devido ao perfil diferenciado do jovem em nossa sociedade, visto como um importante ator social, participante ativo da vida cultural, política, econômica e social do país, o edital do PNLD (2015, p. 38) traz em suas orientações uma escolarização organizada “como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos.” Para isso, o uso efetivo das estratégias de subjetivação deve estar presente na formação desse jovem, assim como a seu contexto cultural, fator de suma importância para a construção da identidade. Esses princípios traduzem-se na educação integral voltada para a emancipação do educando em todas as dimensões.

É importante evidenciar os critérios de eliminação das obras inscritas, comuns a todas as áreas estabelecidos no documento:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso (PNLD, 2015, p. 40-41).

Todas estas orientações estão em consonância com os documentos norteadores do EM, principalmente com as novas DCNEM (BRASIL, 2013), privilegiando o respeito à legislação e aos princípios éticos necessários à construção da cidadania. É notória a ênfase que se dá às leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam da inclusão das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo e ao Parecer do CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Vamos destacar, no item 2.1.2 do PNLD (2015, p. 40) os números 1 e 2 que deixam claro quais os critérios de exclusão de obras didáticas relacionados à desobediência dos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- (2) fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.

Outro ponto a ser levado em consideração é a devida observância da “coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados” (PNLD, 2015, p. 41). Ou seja, deve haver uma sincronia entre a obra didática e o que foi apresentado como proposta apropriada nas OCEM quanto à concepção interacionista da linguagem.

Além disso, a obra deve adequar a estrutura editorial e projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos para que haja coerência na proposta. Isso diz respeito a várias questões, dentre elas, a devida adequação da diversidade étnica, pluralidade cultural e social do Brasil.

Especificamente para a disciplina Língua Portuguesa, o PNLD (2015) inicialmente destaca o papel principal da língua nas práticas sociais e individuais e a preocupação com o atendimento das principais condições referentes ao término da formação básica, preparação para o nível superior e/ou entrada no mercado do trabalho. Para tanto, o PNLD privilegia o aprofundamento das capacidades de leitura e escrita, assim como dá uma ênfase maior às práticas de letramento escolar, necessárias para o seu desenvolvimento, através dos três pontos centrais:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aprendiz, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na língua-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também **nas situações orais públicas em que seu uso** (grifo nosso) é socialmente requerido; e
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos (PNLD, 2015, p. 44, grifos nossos).

Essas orientações ratificam mais uma vez a opção pela apropriação da língua escrita e oral pelo aprendiz, a partir de situações concretas de uso, nos diversos processos de interação social, aliada ao domínio da língua padrão, análise e reflexão sobre a língua, de forma crítica como prioridades no ensino-aprendizagem de Português, no contexto de língua materna.

São vários os critérios eliminatórios elencados no item 3.1.2 do PNLD (2015) para o componente curricular de Língua Portuguesa. Porém, para esse trabalho, destacamos dois deles utilizando o critério da importância inerente à temática, tais como: a inclusão de propostas que trazem preocupações éticas a fim de suscitar os debates por meio de textos argumentativos, expositivos e opinativos e o estudo das diferenças entre as modalidades orais e escritas de forma a não estigmatizar as variedades orais, ao nosso ver, temas essenciais no horizonte do ensino de língua e no desenvolvimento da competência comunicativa.

As orientações contidas no documento estendem-se ao Manual do Professor (MP), que além de trazer explicitação sobre a abordagem interdisciplinar entre os eixos de ensino e os conteúdos, a indicação de obras complementares do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) devem, sobretudo, propagar explicações sobre “a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para o estudo da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para LCT e para LP no Ensino Médio” (PNLD, 2015, p. 46).

Em 1996 foi criado um dispositivo de aperfeiçoamento do PNLD pelo MEC, o Guia de Livros Didáticos, publicado com a sinopse de cada publicação, classificada de acordo com a qualidade do conteúdo o qual forneceu subsídios para possibilitar a avaliação, pelo professor, do livro mais adequado às características dos seus aprendizes, da sua região e do processo pedagógico da escola. Inicialmente, atendeu ao Ensino Fundamental, para em 2008 estender-se ao Ensino Médio, nas disciplinas História e Química.

O Guia de Língua Portuguesa para o EM foi publicado pela primeira vez em 2009, juntamente com o de Biologia, Física, Geografia e Matemática e seus analistas puderam excluir

as obras que contivessem quaisquer erros conceituais discriminação, desatualização e preconceito.

As resenhas das coleções didáticas aprovadas no relatório oficial, contidas no guia de 2015 foram elaboradas para servirem de norte para os (as) professores (as) diante da escolha do LD, considerando-o uma ferramenta didático-pedagógica fundamental. Espera-se que os livros selecionados ofereçam aos docentes uma parte significativa dos recursos para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior (BRASIL, 2014a, p. 7).

Pelo exposto, além de outros objetivos também importantes, esse dispositivo prioriza a orientação sobre a necessidade de voltar-se para a convivência do aluno com a diversidade e complexidade da LP em diferentes ambientes de uso, o que oportunizará o desenvolvimento da sua proficiência em usos públicos da oralidade, leitura, literatura e gêneros textuais para a sua formação de maneira geral, a qual inclui o mundo escolar, profissional e da cidadania.

Outro ponto de destaque nesse guia é a consideração da LP como uma disciplina central na língua, linguagem tanto “nas práticas sociais de diferentes esferas e níveis de atividade humana, quanto na aquisição pessoal de conhecimentos especializados” (BRASIL, 2014a, p. 8), incentivando não só a aquisição do conhecimento, mas, sobretudo, a capacidade de reflexão crítica, condição imprescindível para o exercício pleno da cidadania, por meio da eleição de três preocupações centrais:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; e
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos (BRASIL, 2014a, p. 12).

Mais uma vez, esse documento ratifica a opção pelo desenvolvimento das atividades de LP com base nas situações reais de uso, reforçando o desenvolvimento da competência comunicativa como balizadora do ensino de PLM, inclusive solicitando a devida relevância nas propostas curriculares, seleção de conteúdos, distribuição de carga horária e condução do trabalho em sala de aula.

A título de síntese reiteramos a proposta inicial desse capítulo de realizarmos a análise dos documentos oficiais balizadores do ensino-aprendizagem de Português língua materna no Ensino Médio, com vistas à percepção da competência comunicativa e perspectiva intercultural nesses documentos. Como foi observado ao longo do texto, a formalização desse nível de ensino é composta por um mosaico complexo, tornando necessário lançar mão de orientações complementares, tais como as contidas no PNUD, UNESCO e ONURB, além das discussões travadas por pesquisadores das áreas supracitadas para podermos compreender o contexto no qual está assentada a legislação que rege o ensino de língua materna em nosso país.

3.11 ABORDAGEM INTERCULTURAL COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

É inegável admitir que a linguagem exerce um papel fundamental quanto ao empoderamento de grupos subalternizados ou, de outro modo, poderá contribuir para a continuidade da discriminação e preconceito inerentes à relação do homem com a linguagem em uso. Lima (2015, p. 57) alerta para essa questão quando afirma que

As linguagens se configuram como espaço onde se cruzam dimensões que extrapolam os limites estritamente linguísticos; por isso é importante considerar as intersecções, aproximações com outros campos vizinhos do saber, a fim de explorar melhor o que elas oferecem de possibilidades de abordagem.

A compreensão do quanto a linguagem exerce influência na qualidade das relações sociais estabelecidas entre as pessoas, ratifica o nosso entendimento da necessidade se trabalhar, em PLM, aspectos inerentes ao discurso, relações de poder e construção identitária. É lógico que isso exige uma adequação respeitosa ao nível de formação do aluno, assim como um posicionamento reflexivo do professor(a) que o(a) leve a “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender [...]” (ALARCÃO, 2011, p. 32), como competências primordiais a serem desenvolvidas.

Mendes (2008), a partir de suas experiências como educadora de Português, língua materna, estrangeira e segunda língua, nos trouxe o que denominou de *Abordagem Intercultural*. Para a autora, essa proposta nada mais é do que a inserção da cultura e tudo o que lhe diz respeito na sala de aula, como o conteúdo e materiais didáticos utilizados com a finalidade primordial da promoção do diálogo entre pessoas de línguas e/ou culturas diferentes no processo de ensino-aprendizagem. Em suas acepções, discorre sobre a tensão existente entre o que se deseja, o planejamento e o que é possível de fato realizar, em função das crenças que possuímos associadas ao ensino de língua portuguesa, especificamente.

Ela considera o *processo* de ensinar e aprender como o “conjunto de ações integradas” (MENDES, 2008, p. 58), muito embora de naturezas diferentes, em função da sua ocorrência suscitar a interação com as pessoas e a mútua aprendizagem, independentemente se somos professores ou aprendizes. Essa perspectiva é dialógica em sua natureza, pressupõe um redimensionamento da aprendizagem com base na interculturalidade e suas relações, trazendo a visão da sala de aula como um espaço singular e condensador de inúmeras culturas, conflitos e embates. Entretanto, tudo isso é passível de ser transformado em “conhecimento comum” (MENDES, 2008, p. 58) capaz de se edificar através de uma construção coletiva.

A partir da compreensão do processo de ensino-aprendizagem como ações convergentes, além da promoção de competências primordiais voltadas para o desenvolvimento da criticidade, independência e criatividade em diferentes contextos, sob sua ótica, “[...] na sala de aula de Língua Portuguesa, por exemplo, as experiências devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas, assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar” (MENDES, 2008, p. 59).

Esta posição reitera a crença no papel do professor como principal condutor do processo, portanto, como elemento fundamental para a ocorrência dessa dimensão, e a necessidade urgente de se repensar a sua formação, tendo em vista o direcionamento extremamente teórico dos currículos, que ignoram a sua vivência e postura crítica em relação ao próprio fazer pedagógico. Para Mendes (2008, p. 60), as mudanças positivas concernentes à conscientização da sua prática pedagógica serão viáveis a partir do redimensionamento de suas “concepções, crenças e saberes”, pontos iniciais promotores da compreensão da sua “abordagem de ensinar”.

Em sua acepção, é necessário que a formação dos professores os ajude a compreender a sua própria abordagem de ensinar. Essa compreensão poderá levá-los ao redimensionamento de sua prática a depender da necessidade que se apresente no seu contexto de atuação.

Mendes (2008, p. 60) esclarece sobre as diversas dimensões que envolvem o ensino de línguas, a partir do planejamento de curso que será ministrado, a escolha e elaboração de materiais que serão utilizados e a maneira de ensinar e de avaliar do professor. Todo esse processo é compreendido como abordagem intercultural, uma “força potencial reguladora capaz de orientar todas essas ações”.

Mendes (2008) retoma a definição de abordagem de Almeida Filho (1997, p. 17) para o qual é uma “força que orienta, e, portanto, caracteriza essa essência, todo um processo específico do ensino de língua” e sintetiza a Abordagem Intercultural como

A força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (MENDES, 2008, p. 60-61).

Essa força potencial deveria conter princípios e concepções inerentes ao ensino-aprendizagem de línguas e aos papéis dos professores e alunos. No entanto, Mendes (2008) focaliza a discussão nas ideias teórico-filosóficas que fundamentam a construção da sua *Abordagem de ensinar* (AI). Ao discutir sobre os fundamentos desse conceito, a autora busca referenciais em Erickson (1987a), Holliday (1994) e Bortoni-Ricardo e Detoni (2001) para a orientação de uma forma de agir inerente a todo o processo a fim de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos envolvidos para que haja a construção de um diálogo intercultural.

Mendes (2008) extrapola o sentido de culturalmente sensível atribuído pelas pedagogias críticas e o direciona para um conceito mais abrangente que inclui a ação de modo intercultural tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira. No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, Mendes (2008, p. 63) ratifica que “é necessário incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito históricos e encaixado em experiências de ser e agir através da língua” (MENDES, 2008, p. 63).

Em síntese, para Mendes (2008, p. 72-73), a Abordagem Intercultural se configura a partir das seguintes características:

- 1) A língua como lugar de interação – A língua/linguagem é vista como instrumento social e lugar de interação envolvendo fatores linguísticos e extralinguísticos, de

forma complexa. A língua, vista dessa forma, não existe fora do contexto de interação e se confunde com a cultura, ou seja, é denominada *língua cultura*.

- 2) Foco no sentido e na interação – As experiências de ensino e aprendizagem estão centradas no sentido e no uso comunicativo e interativo da língua. Essa acepção faz cair por terra a o estudo das estruturas formais descontextualizadas. Os conteúdos utilizados para o trabalho de leitura, escrita e oralidade devem favorecer a construção de significado.
- 3) Materiais como fonte – O foco da produção, e seleção de materiais deve privilegiar os conteúdos autênticos e culturalmente significativos, com a proposta de tarefas interativas e que visem o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes. Dessa forma, esses materiais deixam de ser a única referência para o ensino e passam a compor o leque de outros que servem de orientação e apoio para a otimização do processo de aprendizagem.
- 4) A integração de competências – A competência linguístico-comunicativa é vista como uma competência global que inclui a competência gramatical ou formal, a competência sociolinguística, a competência textual-discursiva, a competência estratégica, a competência implícita, a competência intercultural e outras. Essa competência global formam um “conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, a qual funciona como uma espécie gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem” (MENDES, 2008, p. 72).
- 5) O diálogo de culturas – Além dos aspectos linguísticos, são levados em conta os aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem, formando o processo de ensinar e aprender uma *língua-cultura*. O principal objetivo é a promoção do respeito ao cidadão como sujeito histórico e cultural, através da construção da intersubjetividade, do compartilhamento de experiências visando a convivência pacífica e dialógica entre os sujeitos que pertencem a este mundo.

- 6) A agência humana – Os professores e alunos são considerados agentes de interculturalidade ao promoverem uma relação cultural dialógica, fundamentada no diálogo, interação e

[...] da produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo, respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade (MENDES, 2008, p. 73).

- 7) Avaliação crítica, processual e retroativa – A avaliação deixa de ser vista apenas como um produto e passa a ser vista como um processo contínuo, alimentado e retroativo, no qual há qualidade em substituição à quantidade, passível de análise crítica das experiências de ensinar e aprender,

[...] a qual inclui a avaliação de aproveitamento do aluno; a auto-avaliação do aluno sobre o seu processo de aprendizagem; a avaliação do professor, da abordagem de ensino e dos materiais pelo aluno; a avaliação do professor sobre o processo como um todo, que inclui a abordagem de ensino, os materiais didáticos e o seu próprio desempenho em sala de aula (MENDES, 2008, p. 73).

Diante do exposto, para haver o reconhecimento das características formais, culturais e contextuais da língua é necessário incluir a abordagem intercultural nos currículos dos cursos, mas, também, na opção da concepção de língua/linguagem, na escolha dos conteúdos, textos e ilustrações, atividades significativas que devem compor os materiais didáticos e na ênfase no desenvolvimento das competências de forma integrada. Essa mudança de paradigma exige um trabalho de parceria entre instituições e órgãos responsáveis pelo balizamento da educação em nosso país, inclusive com uma mudança (real) na formação de professores e na escola, a fim de implementar esses dispositivos. Mas, sobretudo, exige um conhecimento dessas questões e mudança de postura de toda a comunidade escolar, principalmente dos(as) professores(as) e alunos (as).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em um desenho de pesquisa, os instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados, para que se possam levantar dados suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa.

(VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 230).

Neste capítulo, descreveremos a metodologia de pesquisa, os instrumentos e embasamento teórico utilizado para a sua consecução.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA DE NATUREZA ETNOGRÁFICA

Essa pesquisa está configurada como qualitativa interpretativista, de natureza etnográfica (ERICKSON, 1990), cuja realização deu-se com utilização de métodos de caráter descritivo e explicativo, tendo como contexto a sala de aula de PLM, os documentos oficiais e os livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio.

Existe, na atualidade, um interesse por esse método, por parte de sociólogos, antropólogos, linguistas e psicólogos sociais devido à percepção da importância do contexto social no estudo do comportamento (CANÇADO, 1994). A autora evidencia a inserção da pesquisa etnográfica no paradigma qualitativo ou interpretativista, sendo utilizada para a descrição de culturas ou grupos de pessoas possuidoras de uma certa unidade cultural. Ela reforça a utilização desse método por pesquisadores do ensino e por professores pela possibilidade de proporcionar descobertas interessantes e muitas vezes despercebidas no ambiente escolar.

A sua definição de etnografia é pautada na “descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural” (CANÇADO, 1994, p. 1). Para essa autora, esse método tem sido mais utilizado por linguistas, sociólogos e psicólogos sociais devido à importância do contexto social para o estatuto do comportamento humano. Afirma também o seu crescimento no campo da educação, no lugar das pesquisas experimentais, pelo fato dessas pesquisas deixarem de fora a situação real de sala de aula.

A autora explicita os dois princípios básicos que guiam a etnografia: o êmico e o holístico. Em sua opinião, o êmico demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de mediação, modelos, esquemas e tipologias e considere o fenômeno

da sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia-a-dia. O princípio holístico examina a sala de aula como um todo, ou seja, todos os aspectos têm relevância para a análise da interação: os aspectos sociais, físicos etc.

Por possuir caráter flexivo, Cançado (1994) afirma a existência de possibilidades de posições diversificadas assumidas pelo pesquisador na sala de aula, durante a pesquisa, seja como não-participante (o pesquisador não assume função didática na sala de aula) ou como participante (o pesquisador poderá ser professor ou aluno da sala). Existe, ainda a possibilidade de ocorrer uma mudança de posição durante a pesquisa.

Segundo Erickson (1998)³³, os principais objetivos de interesse da pesquisa qualitativa são aqueles voltados para a documentação detalhada dos eventos do cotidiano por meio da identificação dos fatores significativos relacionados à interação social. O autor enfatiza a pertinência da pesquisa qualitativa na educação, principalmente se estivermos em busca de informações mais precisas que envolvam a compreensão subjetiva inerente aos participantes de um determinado cenário, para a compreensão das nuances que poderão ser modificadas no decorrer do tempo.

Atualmente, tem sido recorrente o uso da pesquisa qualitativa interpretativista na Linguística Aplicada, pois ela é adequada para a efetivação de inúmeras pesquisas voltadas para a apreensão do contexto real da sala de aula no qual ocorrem determinados fenômenos de interesse dessa área de estudo. Portanto, para a sua realização, apoiamo-nos na Análise de Conteúdo, Análise Documental e triangulação de dados.

4.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DOCUMENTAL E SUA UTILIZAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA

Sob a ótica de Bardin (1977, p. 9), a Análise de Conteúdo (AC) é definida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, por meio da qual inúmeros pesquisadores poderão utilizá-la como manual metodológico por psicólogos, sociólogos e linguistas, assim como por psicanalistas, historiadores, políticos e outros, conforme indicação da própria autora. Esses profissionais têm se utilizado da metodologia oferecida para levar a cabo as análises, tendo em vista que seus instrumentos se adequam aos diversos temas – de acordo com hipóteses, perguntas e objetivos dos trabalhos – necessitando,

³³ As traduções existentes ao longo do texto são de responsabilidade da pesquisadora.

no entanto, da realização de interface com a Linguística, a Lógica, a Comunicação ou a Semiótica para realização da análise.

Por tratar-se de uma hermenêutica controlada, tendo por base a dedução ou inferência, Bardin (1977, p.10) a considera uma técnica “múltipla” situada como intermediária entre “o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”, portanto, não se enquadrando como doutrinal ou normativa, a Análise de Conteúdo é tida pela autora como eclética, servindo para analisar, desde cartas e diários íntimos, a relatórios oficiais e artigos jornalísticos, tanto objetiva quanto subjetivamente.

Remontando sua origem ao início do século XX, a autora afirma que essa metodologia encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento nos Estados Unidos, basicamente através da análise de textos jornalísticos, e só depois da Segunda Guerra Mundial voltou-se para a análise de propagandas.

É pertinente constatar os caminhos distintos tomados pela Análise de Conteúdo e Linguística, inicialmente. Porém, segundo Bardin (1977), depois de Saussure, Troubetzkoy e Bloomfield com estudos sobre a fonologia e análise distribucional, respectivamente, houve um rompimento com as concepções tradicionais da língua, tornando a linguística, tanto funcional quanto estrutural.

Após um longo período de utilização da AC em múltiplos domínios, pautada no caráter obsessivo da exigência de rigor e objetividade que poderiam encobrir outras questões necessárias e importantes do ponto de vista analítico, houve a desilusão de inúmeros investigadores em relação à metodologia, dentre eles, o próprio Berelson que de acordo com as palavras da autora, “parecem abandonar a partida” (BARDIN, 1977, p. 20).

Porém, no início dos anos 50, a partir da convocação da *Social Science Research Council's Committee on Linguistics and Psychology*³⁴ e no último congresso, denominado *Allerton House Conference*³⁵ ressurgiu o interesse de inúmeros pesquisadores provenientes de áreas diferentes pela AC, suscitando novas perspectivas metodológicas e epistemológicas por meio das contribuições da história, psicanálise, etnologia, psiquiatria e linguística.

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num

³⁴ Comitê de Linguística e Psicologia do Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais.

³⁵ Conferência Casa Allerton (designação devido ao local onde ocorreu a conferência).

determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 1977, p. 21).

Tendo se definido como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38), a autora explicita o aspecto inferencial da AC que pode responder a questões sobre o que conduziu a um determinado enunciado (causas antecedentes à mensagem) e quais as consequências provocadas pela emissão desse enunciado (no tocante aos efeitos causados por ele), na tentativa de estabelecer uma correspondência entre estruturas linguísticas e estruturas psicológicas ou sociológicas, tais como condutas, ideologias e atitudes.

Quanto à relação da Análise de Conteúdo com a Análise Documental (AD), Bardin (1977, p. 45) a define a AD como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” e admite a sua proximidade com a Análise de Conteúdo. Para ratificar essa ideia, segundo a autora, se a função de inferência fosse suprimida e as possibilidades técnicas estivessem limitadas à análise categorial ou temática, a AC seria identificada como AD.

Para Lüdke e André (1986), os livros estão incluídos no rol de documentos abarcados pela Análise Documental. Segundo os autores, “estes incluem desde leis e regulamentos, normas pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Desta forma, mediante procedimentos de transformação, ou seja, da passagem de um documento primário ou em estado bruto, para um secundário, tornando-se, nesse caso, a representação do primeiro, seu objetivo consiste em dar uma forma conveniente a esses documentos, no sentido de facultar ao observador a obtenção do máximo de informação quanto seja possível. Essa informação deve possuir um alto grau de pertinência e atender tanto aos aspectos quantitativos, quanto aos qualitativos.

Esses autores veem, não só os documentos como balizadores das ideias do pesquisador, mas as inúmeras possibilidades de informação sobre o contexto, oferecidas pela análise:

[...] como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986. p. 39).

Alguns exemplos possibilitadores de análise citados por Bardin (1977, p. 46) fogem ao trivial e dizem respeito aos “resumos ou abstracts (condensações de do documento segundo certas regras); ou a *indexação*, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, *classificar* os elementos de informação dos documentos de maneira muito restrita” (BARDIN, 1977, p. 46). Seus argumentos sobre o tema levam a crer que a Análise Documental é apenas uma dentre as inúmeras técnicas da Análise de Conteúdo.

4.2.1 O método da análise de conteúdo

Ao tratar da organização da análise, Bardin (1977) a situa em etapas cronológicas: a primeira corresponde à pré-análise; a segunda à exploração do material e a terceira diz respeito ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, sintetizadas a seguir:

A pré-análise – corresponde à principal fase de organização. Nela, as ideias principais ou iniciais são sistematizadas de forma a permitir uma visualização progressiva das operações, numa sucessão ordenada, por meio de esquemas. É preciso, nessa fase, zelar pela flexibilidade e precisão, com vistas ao cumprimento das principais tarefas: escolher os documentos, formular as hipóteses e objetivos, assim como elaborar os indicadores que fundamentarão a interpretação final. Muito embora esses fatores estejam intimamente interligados, não precisam necessariamente, obedecer a uma rígida ordenação cronológica.

Fazem parte da pré-análise, a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a preparação do material a referenciação de índices e a elaboração de indicadores, sobre as quais discorreremos a seguir:

A leitura flutuante – consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados, permitindo a obtenção de impressões e orientações.

A medida em que essa leitura vai se aprofundando, permitirá maior precisão, de acordo com hipóteses ou questões norteadoras estabelecidas ou emergentes no próprio decurso do contato com o material.

- A escolha dos documentos – é a etapa em que se constitui o *corpus* que será analisado. Para tanto, é necessário a observação de regras, como:
- Regra da exaustividade – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, do acervo, da coleção, entrevistas, questionário etc., não deixando elementos de fora por razões diversas.
- Regra da representatividade – a depender do material a ser analisado, poderá ser realizada uma amostra representativa do universo, a qual estará condicionada às

características, frequências, repartição quantitativa e/ou variação qualitativa, ou seja, fatores que estão ligados aos objetivos da análise.

- Regra da Homogeneidade – em atendimento a esta regra, os documentos analisados devem ter um tema único, com utilização de técnicas iguais e indivíduos semelhantes. Pela lógica, ela não se aplica à análise de um único documento.
- Regra de Pertinência – diz respeito à adequação dos conteúdos documentos aos objetivos da análise.

A formulação das hipóteses e objetivos – por meio das hipóteses, fazemos uma afirmação intuitiva provisória sobre o que pretendemos investigar, enquanto os objetivos correspondem à finalidade da investigação. No entanto, as hipóteses não são necessariamente obrigatórias, podendo realizar-se as análises sem ideias pré-concebidas, apenas com questões norteadoras, como geralmente acontece em pesquisas qualitativas.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – de acordo com as hipóteses, caso tenham sido estabelecidas, o analista realiza uma sistematização sob a forma de índices. Após a escolha desses índices, o procedimento seguinte é a elaboração dos indicadores com segurança e precisão para, na sequência, proceder à categorização de recortes do texto (para análise do tema) e codificação com registro dos dados coletados.

A preparação do material – esta fase deve ser realizada antes da análise, em que os dados são organizados formalmente. Bardin (1977, p. 100) dá exemplos práticos sobre este procedimento:

Por exemplo: as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralingüística), os artigos de imprensa são recortados, as respostas a questões abertas são anotadas em fichas, etc. É aconselhável que se prevejam reproduções em número suficiente (recortes, equipe numerosa) e que se numerem os elementos do *corpus*. Suportes materiais do tipo preciso, podem facilitar a manipulação da análise: entrevistas datilografadas num rolo de papel, dispondo de colunas vazias à esquerda e à direita para o código de respostas a questionários em fichas *standard* para que se possam marcar os contrastes.

A exploração do material – esta é a fase mais longa e cansativa da análise e prevê a aplicação sistemática das regras estabelecidas, tanto para a ordenação manual, quanto para a eletrônica. Nela, serão realizadas as operações de codificação, desconto ou enumeração, de acordo com suas características próprias.

A codificação é definida por Bardin (1977, p. 103) como “uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto”. A sua realização corresponde a uma

identificação que poderá ocorrer mediante o recorte das escolhas da unidade de registro, a enumeração com escolha das regras utilizadas para a contagem e a agregação que ocorre mediante a escolha das categorias. Como exemplos de segmentos do conteúdo a ser codificado poderemos ter a palavra, o objeto, o tema, a personagem, o acontecimento etc. Após a codificação, passa-se à categorização que nada mais é que a passagem dos dados brutos para dados organizados a partir de suas características comuns.

O tratamento dos resultados e a interpretação – os dados deverão ser tratados para obtenção do máximo de aproveitamento. Para que isso ocorra, poderão ser submetidos às provas estatísticas simples para sua validação, por meio de percentagem ou outras mais complexas denominadas de análises fatoriais. Essa fase contempla a elaboração de tabelas com os dados condensados para enfatizar as principais informações recebidas, a síntese e seleção dos resultados, assim como utilização de inferências e interpretações, de acordo com os objetivos traçados.

A perspectiva de análise adotada para este trabalho é a qualitativa, portanto esta explanação sobre o tema não pretende explorar todo o conteúdo disponibilizado pela autora atendo-se ao que se que atende ao interesse do tema desta pesquisa. Quanto à AC na perspectiva qualitativa que embasa a análise dos livros didáticos, segundo Bardin (1977), a mesma apresenta características particulares, principalmente no tocante à elaboração de deduções sobre acontecimentos ou variáveis de inferências que carecem de precisão.

Dada a importância do contexto da mensagem para esse tipo de análise, assim como do contexto exterior a ela pela sua relação com as condições de produção à qual está imbuída, é possível que a própria mensagem contida na comunicação aponte caminhos influenciadores das hipóteses ou questões norteadoras levantadas.

Portanto, é pertinente que o analista assuma uma postura flexível durante o trabalho, assim como na utilização de seus índices. Para isso, é mister um maior contato com o seu objeto da análise, em nosso caso, com os livros didáticos, lendo-os e relendo-os quantas vezes forem necessárias. Inclusive, é facultada a inserção de alguma forma de quantificação na pesquisa qualitativa, caso haja necessidade, porém, suas principais características estão muito mais evidenciadas no fato da inferência sempre ser fundamentada na presença do índice (tema, palavras, itens...) em vez da frequência com a qual aparece.

4.3 CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para realização da pesquisa qualitativa interpretativista, utilizamos vários instrumentos de coleta de dados, tais como: análise dos documentos orientadores, análise de livros didáticos, aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e análise de narrativas autobiográficas elaboradas pelas professoras. Essas escolhas estão respaldadas por Barcelos (2001, p. 84) a partir da sua afirmação de que “as escolhas metodológicas frequentemente dependem dos tipos de perguntas de pesquisa” para ilustrar a utilização de instrumentos diversificados de coleta em abordagens contextuais.

Ao agrupar a investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas em três abordagens, a saber: a normativa, a metacognitiva e a contextual, a autora estabelece a relação entre crenças, metodologia e ações, apresentando-as da seguinte forma:

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. A análise do discurso também pode ser incluída nessa abordagem (BARCELOS, 2001, p. 75).

Partindo do pressuposto de que os “‘estudos interpretativos’ podem levar a uma compreensão mais aprofundada sobre as crenças”, Barcelos (2001, p. 86) defende a utilização da abordagem múltipla, valorizando a abordagem contextual porque, dessa forma, poderá ocorrer uma maior compreensão das crenças a partir dos sentidos que emergem decorrentes dessa abordagem. De acordo com Telles (2002, p. 97), “A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora [...]”. Portanto, a relação entre as professoras e pesquisadora deverá servir para instrumentalizar as professoras no sentido de melhorar a sua prática.

Portanto, nessa pesquisa, inicialmente ocorreu a aplicação do questionário e entrevistas e posteriormente, a observação não-participante com notas de campo, em sala de aula do Ensino Médio de escolas públicas de Itabuna, pois segundo Cançado (1994, p. 56), a observação não estruturada em sala de aula permite “[...] identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovações”. Após essas etapas da pesquisa, houve a elaboração das narrativas pelas docentes.

A intenção da observação foi coletar um material desprovido da influência ideológica contida no questionário. Posteriormente, ocorreu a análise dos livros didáticos, que foi

confrontada com a realidade da sala de aula e das crenças das professoras. Os dados coletados foram transcritos e interpretados com a intenção de apreender a qualidade dos fenômenos educacionais investigados, com o foco direcionado para a dimensão humana.

Para analisar o material coletado junto às professoras colaboradoras, utilizamos a metodologia qualitativa (interpretativista), com descrição e explicação dos fenômenos investigados, após o levantamento das regularidades, anotações de pontos mais relevantes, indexação e categorização dos dados. Em seguida, realizamos a técnica da triangulação, “[...] um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61), com observação das semelhanças e diferenças de opiniões e norteada pelas questões e objetivos de pesquisa. A análise dos materiais didáticos foi realizada à luz da Análise Documental em interface com as considerações e reflexões críticas de diversos autores sobre os temas.

Informamos que o projeto de pesquisa inicial previa 5 (cinco) encontros gravados para sessões de reflexão com os professores participantes da pesquisa sobre a inserção da Abordagem Intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna, mas decidimos que tais sessões não seriam necessárias nesse momento porque a quantidade de instrumentos de pesquisa seria suficiente para fazer uma análise baseada nos objetivos e questões da pesquisa.

4.4 O CENÁRIO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para realização da pesquisa, contamos com a participação de 10 (dez) professoras lotadas em 4 escolas da cidade de Itabuna. Todas elas são do sexo feminino. Essa questão foi involuntária e deu-se em virtude da maioria dos(as) professores(as) de português língua materna pertencerem a esse sexo/gênero e por terem sido elas (professoras) a se disporem para colaborar na realização da pesquisa.

Ressaltamos que o município de Itabuna possui um número total de 13 escolas estaduais, portanto, o número de escolas participantes da pesquisa corresponde a um percentual de 32,5% do número de escolas da cidade. Ao nosso ver, as quatro escolas públicas selecionadas são um número significativo para amostragem.

Em respeito às questões éticas que envolvem a pesquisa com seres humanos, a proposta de trabalho foi aprovada pelo conselho de ética e assumimos a responsabilidade de manter o sigilo em relação às identidades das participantes. Portanto, as professoras foram nomeadas por PC1-10, ou seja, Professoras colaboradoras de 1 a 10. Todas elas são profissionais com formação na área de Letras, possuem bastante experiência e trabalham em escolas estaduais em atendimento ao critério de escolha que recaiu sobre professores (as) do 2º Ano do Ensino Médio

de escolas públicas. Para melhor visualização, segue tabela com os dados contextuais de todas as participantes da pesquisa, contendo idade, situação profissional e tempo de experiência como professora de português língua materna.

Quadro 5 – Dados contextuais das professoras

PROFESSORA COLABORADORA	IDADE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA*
1	46 anos	Concursada pelo Estado com mestrado	27 anos
2	48 anos	Concursada pelo Estado com especialização	20 anos
3	40 anos	Concursada pelo Estado com especialização	20 anos
4	53 anos	Concursada pelo Estado com especialização	16 anos
5	63 anos	Concursada pelo Estado com mestrado	23 anos
6	44 anos	Concursada pelo Estado com especialização (mestranda)	19 anos
7	47 anos	Concursada pelo Estado com especialização (mestranda)	10 anos
8	64 anos	Concursada pelo Estado	20 anos
9	51 anos	Concursada pelo Estado com mestrado	20 anos
10	55 anos	Concursada pelo Estado	24 anos

(*) como professora de português língua materna.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A razão para a escolha desse público alvo foi devido ao fato dele exercer a docência com uma clientela que já possui uma certa maturidade escolar e ao mesmo tempo não está na iminência de sair da escola básica com preocupações voltadas para a entrada no mercado de trabalho, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para os Vestibulares das diversas universidades, como é o caso do 3º ano do Ensino Médio.

As escolas são de porte médio e grande, todas possuem quadra de esportes e aparelhos elétricos/eletrônicos, tais como, DVD, impressora, copiadora, retroprojektor e televisão. Localizam-se na zona urbana e abarcam muitos alunos/as de diversos bairros da cidade.

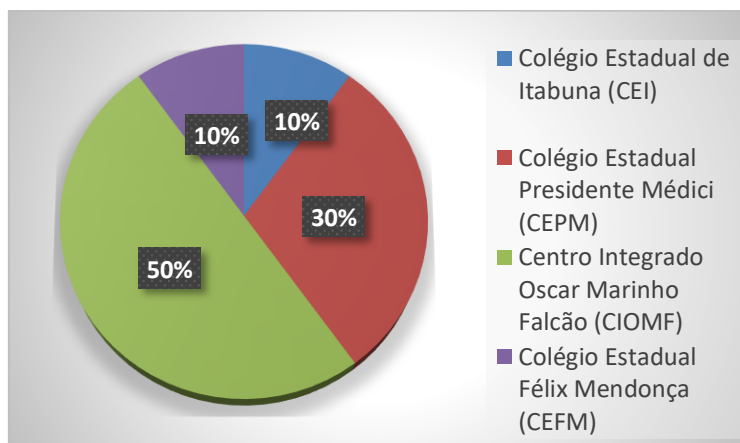
O Colégio Estadual de Itabuna, na ocasião da pesquisa, dispunha em torno de 1.835 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (EE) em 2017. Desse número, 319 estavam matriculados no EM, da seguinte forma: 183 no 1º ano, 78 no segundo e 58 no terceiro. Nessa instituição não há acessibilidade para os portadores de deficiências físicas, laboratório de informática, biblioteca e sala de leitura.

O Colégio Félix Mendonça detinha cerca de 1.287 alunos matriculados nos anos finais do EF, EM, EJA, EE em 2017. Deste total, 632 são do EM, assim distribuídos: 272 no 1º ano, 193 no segundo e 167 no terceiro. Essa escola ainda não possui acessibilidade para os portadores de deficiências físicas e biblioteca, no entanto, possui laboratório de informática, quadra de esportes e sala para atendimento especial.

No Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF) havia em torno de 128 funcionários, e cerca de 1.265 alunos matriculados no ano de 2017. Quanto ao EM, eram 203 no 1º ano, 157 no 2º ano e 140 no 3º ano. A escola ainda não possui acessibilidade, porém tem biblioteca, laboratório de informática com 12 computadores para uso dos alunos, laboratório de ciências, quadra de esportes e sala para atendimento especial.

O Colégio Estadual Presidente Médici está localizado em um bairro periférico de Itabuna e atende apenas ao público alvo do EM e Educação especial. No ano de 2017 estavam matriculados 279 alunos no 1º ano do EM, 223 no segundo e 194 no terceiro. Nessa escola há acessibilidade para portadores de deficiências físicas, sanitários acessíveis, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes e sala para atendimento especial

Gráfico 1 – Instituições Escolares e Professoras Colaboradoras



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As escolas foram escolhidas em função de termos construído laços anteriores de interação com as suas comunidades, seja como discente, docente ou como colega de faculdade e/ou colega de trabalho de alguns/algumas profissionais pertencentes ao quadro dessas escolas. Outro critério utilizado esteve relacionado à disponibilidade das professoras em colaborar com a pesquisa, tendo em conta a utilização de vários instrumentos de coleta de dados, ou seja, representatividade, em lugar da proporcionalidade.

4.5 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

4.5.1 O questionário

Em relação ao estudo de crenças, geralmente o questionário do tipo *Likert-scale*³⁶ é um instrumento é utilizado pela abordagem normativa. De acordo com Barcelos (2001, p. 76), esse tipo de questionário “contém afirmações com alternativas que vão desde ‘eu concordo inteiramente’, até ‘eu discordo inteiramente’” e uma possível explicação para isso foi explícita por Price (1969), segundo o qual outro aspecto vinculado às crenças é o fato de as mesmas admitirem certos graus, ou seja, um professor e/ou aprendiz de língua pode acreditar forte, moderado ou levemente numa determinada premissa ou ideia.

O questionário *Beliefs About Language Learning Inventory* foi desenvolvido por Horwitz (1985). Muitos (as) pesquisadores (as) decrenças o utiliza com adaptações ou modificações. Outros (as) elaboram seus próprios questionários para fins específicos. Em nosso caso, optamos por uma adaptação do questionário *Balli*³⁷ por entendermos que sua utilização seria útil para o contorno da pesquisa. Quanto à análise dos dados obtidos por meio desse instrumento, sob a ótica de Frago, Recuero e Amaral (2011), quando lidamos com questões complexas e universos heterogêneos precisamos observas por meio da combinação de diferentes estratégias de amostragem. Portanto, apoiadas nessa afirmação e pelo fato de o questionário ser objetivo, especificamente nesse instrumento, apresentamos gráficos e fizemos o tratamento estatístico dos dados acompanhados da sua devida interpretação.

Barcelos (2001) aborda as vantagens e desvantagens da utilização de questionários para interpretação das crenças. Dentre as vantagens, elenca o fato de serem menos ameaçadores que as observações, proporcionarem maior utilidade maior em relação aos recursos e ao pouco tempo disponível do pesquisador, facilitarem a tabulação dos dados, proporcionarem o acesso a outros contextos com mais facilidade e possibilitarem a coleta de dados em diferentes épocas. Por outro lado, suas desvantagens referem-se às generalizações, influenciando a resposta dos participantes por julgarem que uma delas pode ser mais adequada. As afirmações pré-definidas também interferem nas escolhas e podem dificultar a apreensão das crenças de forma mais aprofundada.

O questionário (QR) elaborado para a nossa pesquisa contém 15 questões objetivas e com esse instrumento específico, realizamos uma adaptação aos objetivos da tese, tendo em vista o estudo de crenças dos professores sobre as diferenças na esfera linguística, de gênero e étnico racial com 5 questões destinadas a cada tema, considerando a influência dessas crenças na construção da perspectiva intercultural em sala de aula. As 10 professoras colaboradoras da pesquisa o responderam na íntegra.

³⁶ Escala de Likert.

³⁷ O *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) foi desenvolvido por Horwitz (1985).

Algumas participantes adicionaram observações para complementar uma das questões, a fim de tornar a resposta ainda mais clara.

4.5.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas qualitativas interpretativistas porque proporciona uma visão subjetiva dos participantes da pesquisa e dá margem a inúmeras possibilidades metodológicas. Vieira-Abrahão (2006) faz uma bela síntese de fatores que a tornam singular nesse tipo de pesquisa, pela possibilidade de esclarecimentos durante a sua realização, o que contribui para evitar ambiguidades.

Entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos. São constituídas de perguntas que são realizadas na interação face a face. São classificadas em três tipos dependendo dos tipos de itens incluídos na sua elaboração: estruturadas, semi-estruturadas e livres (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222-223).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), há uma influência recíproca entre entrevistador e entrevistado. Porém para Gil (2008), a interação social e o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado ocorrem de forma assimétrica, tendo em vista que uma das partes (o entrevistador) busca coletar dados e a outra parte constitui-se como fonte de informação.

Hood (2009) salienta que a entrevista, geralmente, acompanha a observação, tanto no estudo de caso, na pesquisa ação e na etnografia. O autor classifica a entrevista em três tipos: a entrevista estruturada; a entrevista aberta e a entrevista semiestruturada.

Na entrevista estruturada, a coleta de dados é realizada com mais controle e as questões são formuladas com precisão. Por outro lado, a entrevista aberta não contempla questões pré-determinadas e se aproximam mais de uma conversa, refletindo uma visão da realidade. Seu principal ponto positivo é a possibilidade de coletar algo sem a intenção do entrevistado, porém apresenta dificuldades por não retratar uma realidade fiel e dificultar a comparação com outros dados coletados, o que em nossa opinião, dificulta o alcance dos objetivos propostos.

Um diferencial entre os dois tipos de entrevistas apresentados, é a entrevista semiestruturada. De acordo com o autor, nesse tipo, os tópicos são apresentados em contraste com as questões fechadas e permitem respostas subjetivas, sem, no entanto, perder o quantitativo. Ela permite a adaptação de entrevistador (a) e entrevistado (a) à situação

comunicativa e vai além ao permitir a inserção de outras questões que vão surgindo ao longo da interação. Muitas delas são realizadas pelo entrevistador (a) e tem como propósito, esclarecer melhor uma questão e/ou ajustá-las aos objetivos da pesquisa.

Logo após a sua realização, a entrevista deve ser transcrita. Duarte (2004, p. 220) alerta para essa questão e para o cuidado que se deve ter com essa transcrição:

[...] entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.

A nossa escolha quanto ao tipo de entrevista recaiu sobre a semiestruturada, principalmente por possuir essa flexibilidade maior e ao mesmo tempo manter um direcionamento, sendo considerada a melhor forma, ao aglutinar os pontos positivos das duas outras citadas. Elas constituíram-se em um rico instrumento de análise dessa pesquisa qualitativa, opinião compartilhada com Vieira-Abrahão (2006, p. 224), segundo a qual “dos três tipos de entrevista, a semi-estruturada e a não estruturada continuam a ser amplamente utilizadas dentro das investigações das crenças, para levantar a perspectiva dos participantes acerca da realidade observada, como ocorre nas pesquisas de Araújo (2004), Garbuio (2005) e Pereira (2005) [...]”.

Os dados foram coletados em um clima de confiança e interação entre a pesquisadora e as colaboradoras. Durante a sua realização, as professoras puderam falar abertamente sobre o tema abordado, contextualizando, inclusive, com a narrativa de situações concretas ocorridas em sala de aula, o que ao nosso ver, enriqueceram os dados, dando-lhes um caráter atual e pautado na realidade.

Para a sua efetivação, foram elaboradas 10 questões visando atender aos objetivos de pesquisa quanto à compreensão das crenças das professoras sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna.

Após leituras, reflexões e contato prévio com as participantes, para a sua elaboração, priorizamos a apreensão das crenças das professoras e elegemos categorias empíricas referentes às diferenças de forma geral (étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de classe social, linguísticas, culturais, de nacionalidade ou outras observadas em sala de aula); sobre a percepção da existência de conflitos relacionados a essas questões; sobre a forma de lidar com essas questões; a sua visão de como os alunos lidam com os conflitos entre si; as suas crenças

sobre o papel do livro didático e sobre os papéis dos (as) professores (as) e demais membros da comunidade escolar quanto à inserção da perspectiva intercultural na escola.

Todas elas participaram voluntariamente das entrevistas que foram gravadas em suas próprias escolas de lotação entre os meses de julho e agosto de 2017. A sua duração foi, em média, entre 20 a 30 minutos e todas elas foram transcritas na íntegra, porém, para viabilizar o trabalho de análise, fizemos os recortes necessários.

Em sua análise priorizamos a apreensão das crenças e das possíveis origens das crenças de professoras sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de língua materna (LM). Muito embora a interculturalidade que se deseja no ensino-aprendizagem de LM ainda esteja em seus primórdios, ensejamos o seu avanço paulatino de uma perspectiva intercultural para uma interculturalidade crítica. No entanto, sabemos que essa mudança passa pelo viés da conscientização da igualdade e do respeito às diferenças, cuja base está no desenvolvimento da competência comunicativa, principais temas dessas entrevistas.

Apesar de, na atualidade, constatarmos a abordagem do respeito às diferenças de forma persistente na mídia, o seu estudo no contexto escolar ainda é uma incógnita, porém, em nossa opinião, passa pelo viés da competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino de PLM. Por isso, nada mais apropriado que ouvir um dos principais autores através desse valioso instrumento que é a entrevista semiestruturada.

4.5.3 Narrativas autobiográficas de professoras

A utilização de narrativas oferece interessantes possibilidades investigativas porque permitem a apreensão de aspectos voltados para a construção da identidade docente ao propiciar o exercício da sua autoria por meio da apropriação do seu processo formativo. Oliveira (2011, p. 289) afirma que “como método de investigação, seu potencial coloca os professores no centro do processo, podendo promover mudanças pedagógicas na escola”.

Vários estudos têm demonstrado a contribuição das narrativas para a revelação de nuances e aprendizagens significativas para os (as) professores (as). Nóvoa (1992) organizador do livro *Vidas de professores*, contextualiza essa obra através de uma retrospectiva histórica na qual evidencia as tentativas de racionalização do ensino que impuseram a separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor o que, na sua opinião o levou a uma crise de identidade.

O autor situa esses novos questionamentos na década de 80, com a abertura de novas perspectivas, nas quais considera a importância da visão da pessoa do professor associada à sua

profissão, fator crucial na construção do seu processo identitário. A narrativa, dessa forma, vai ao encontro dessa perspectiva, pois propicia uma simbiose entre o ser e o fazer do professor. Ao desfazer essa dicotomia, Nóvoa (1992) salienta a necessidade de uma renovação dos modos de produção dos saberes para justificar o uso das abordagens (auto) biográficas em virtude da insatisfação das ciências sociais com métodos cartesianos de investigação.

Podemos afirmar que a escrita de narrativa permite ao (à) professor (a) repensar a sua prática educativa de forma crítica. Esta reflexão poderá levá-lo (a) a entender as causas e consequências de sua atitude e de suas ações no intuito de encontrar novas formas de agir.

Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) preconizam a existência de duas dimensões narrativas: a holística que se opõe à categorial e a de conteúdo, que por sua vez, se opõe à da forma. A holística tem como unidade de análise os excertos ou narrativa integral e a de conteúdo baseia-se na análise do conteúdo integral da narrativa ou busca de significados específicos. Portanto, segundo os autores, 4 combinações de tipos de pesquisa narrativa são possíveis: a de conteúdo holístico, conteúdo categorial, forma holística e forma categorial.

Oliveira (2011, p. 290) relaciona a escrita narrativa dos professores ao papel de protagonistas e sujeitos da própria ação formativa:

[...] a escrita como atividade que envolve a interpretação e produção assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos, o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de consumi-los.

Assim, ao descrever a história da sua formação, os (as) professores (as) voltam-se para as situações e experiências vividas com um novo olhar, interpretando e compreendendo o processo, conceitos e sistemas teóricos nos quais se apoiam, deixando-os mais conscientes da forma como interpretam o mundo. Acreditamos, que, de alguma forma, essa reflexão proporcionada pela narrativa traz uma influência extremamente positiva para a sua prática.

Vieira-Abrahão (2006) reforça a utilização desse instrumento em estudos sobre crenças. A autora afirma que “nas pesquisas sobre crenças, as diferentes modalidades de relatos verbais têm sido utilizadas com o propósito de mapeá-lo e buscar entender suas origens” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224). Para ratificar sua opinião, apresenta trabalhos que utilizaram essa metodologia:

O estudo de Vieira-Abrahão (2004), por exemplo, fez uso de histórias de vida e autobiografias com o intuito de mapear as crenças trazidas por alunos-professores a sua formação inicial na universidade e as possíveis origens

dessas crenças. Também Belam (2004) fez uso dos mesmos instrumentos para entender as crenças sobre avaliação trazidas por alunos de Letras e uma professora de inglês de uma universidade privada de São Paulo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224).

No entanto, Vieira-Abrahão (2006) salienta a necessidade da criação de um clima afetivo por parte do (a) pesquisador (a) a fim de deixar o participante à vontade para a produção da narrativa. Isso torna-se possível quando a sua própria narrativa é levada ao conhecimento dos (as) participantes a fim de ver instaurado um clima de respeito e empatia, eliminando, assim, a postura de reprovação do outro por meio do entendimento e da compreensão.

Clandinin e Connelly (2011, p. 110) apresentam uma reflexão interessante sobre a forma como o pesquisador também é afetado pelas narrativas, passando por mudanças e transformações, negociações e reavaliações provocadas pela interação com os participantes. Em sua opinião, “os relacionamentos precisam ser trabalhados” e a despeito dos problemas enfrentados durante a pesquisa, sua voz estará presente no texto, interligada às vozes dos participantes.

Em nosso estudo, inicialmente utilizamos as orientações de Vieira-Abrahão (2006) quanto a levar nossa narrativa ao conhecimento das participantes, que inspiradas em nosso relato de formação assinalado pela autocrítica e valorização das experiências enquanto aprendizes, professoras em formação, professoras-formadoras, professoras-pesquisadoras e professoras-educadoras, poderiam se sentir à vontade para narrarem suas próprias histórias.

Para realização da análise, utilizamos as cinco categorias estabelecidas por Josso (2010) para compreensão do processo de formação, tais como: Periodização e momentos cruciais; Domínios de aprendizagem; Conhecimentos na formação; Dinâmicas e Atitudes e qualidade do sujeito em conformidade com as discussões efetuadas, principalmente, por Habermas (2002), Casagrande (2010), Nóvoa (2010), Pereira (2010) Clandinin e Connelly (2011).

Propusemos uma narrativa que recuperasse a vida das colaboradoras do nascimento ao momento da investigação, principalmente no tocante ao ensino-aprendizagem, porém percebemos, durante o percurso a dificuldade de algumas delas em exercer a escrita da própria história e deduzimos que isso talvez se dê pela falta de tempo devido a suas extensas cargas horárias nas escolas, mas também devido à falta de hábito da auto-reflexão sobre a prática pedagógica.

4.5.4 As anotações de campo

A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica permite o uso de observações de aulas, por intermédio das notas de aulas (ou anotações de campo) e diários. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 225) “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”.

A autora reconhece a existência de dois tipos de observação: a observação participante e a observação não-participante, cuja definição ocorre em função dos papéis assumidos pelo observador.

Entende-se por observação participante aquela em que o pesquisador observa-se e observa o outro, torna-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades. A observação não participante, por outro lado é aquela em que o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado. É propósito do pesquisador, neste caso, manter-se distante e ter o mínimo ou nenhum contato com os sujeitos de investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225).

No estudo contextual de crenças, o mais usual é a utilização da observação participante. A sua realização, habitualmente, obedece às seguintes etapas: observação inicial, com anotações de campo, utilização de gravações em áudio e em vídeo no segundo momento e posteriormente, em vídeo, após uma maior familiarização entre pesquisador (a), professor (a) e alunos (as).

Para o nosso trabalho, utilizamos a observação não-participante com anotações de campo pela pesquisadora, em salas de aula do Ensino Médio de escolas públicas de Itabuna, utilizada para apreender o discurso das professoras no momento da interação com os aprendizes, a fim de compreender suas crenças acerca da competência comunicativa e perspectiva intercultural. Quanto à ficha de observação, nós a elaboramos tendo em vista os critérios estabelecidos por Bogdan e Biklen (1994):

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Portanto, embasadas pelas orientações desses autores, efetuamos uma subdivisão na ficha de observação de aulas, com 3 colunas: duração, observação com notas objetivas e notas subjetivas. Nas notas objetivas, priorizamos a descrição dos retratos do assunto, reconstrução de alguns diálogos, descrição de eventos específicos, atividades e configuração física do ambiente da sala de aula. Na descrição reflexiva, que tem relação com a visão mais pessoal da observadora, priorizamos os sentimentos, ideias, problemas, impressões e reflexões do pesquisador.

4.5.5 A Análise de livros didáticos

Para este trabalho, foram analisados dois livros didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa do 2º ano. Os principais critérios de escolha basearam-se primeiramente no fato de terem sido adotados por três das quatro escolas públicas de Itabuna que fazem parte da pesquisa. Além disso, por pertencerem a editoras diferentes e por fazerem parte do PNLD de 2015, em vigor, na ocasião da pesquisa.

Por uma questão metodológica, ao longo da análise, o livro *Português: Linguagens em conexão*, de autoria de Sette, Travalha e Barros (2013) será chamado de LD1, enquanto o livro *Novas Palavras*, de Amaral et al. (2013) será chamado de LD2.

Consoante as orientações propostas por Bardin (1977), passamos pelos três passos estabelecidos pela autora: a pré-análise, com escolha livros, leitura e elaboração de questões norteadoras; a preparação do material, com operacionalização de codificação e categorização, obedecendo às características próprias, seguidas do tratamento dos resultados e interpretação, de acordo com os objetivos traçados.

5 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2013, p. 30-31).

Este capítulo é dedicado às análises correlacionadas à pesquisa e está subdividido em 6 partes: *análise de dois livros didáticas de Língua Portuguesa com ênfase no 2º ano do Ensino Médio, análise do questionário, análise das entrevistas, análise das narrativas autobiográficas das professoras, análise da observação em sala de aula e cruzamento dos dados coletados por intermédio da metodologia da triangulação* com a finalidade de Investigar as crenças de professores e as possíveis origens dessas crenças sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna, face à realidade da sala de aula, dos documentos orientadores e dos materiais didáticos utilizados nas escolas selecionadas.

5.1 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

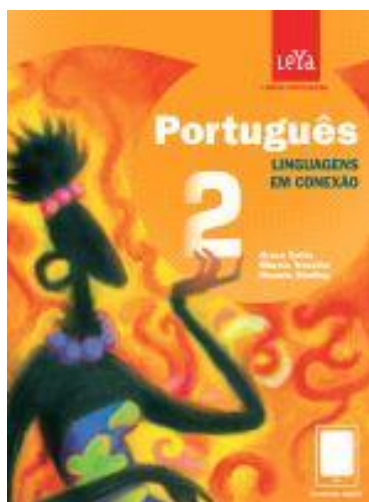
Tendo em vista o seu encaixe na modalidade de pesquisa qualitativa, para realização da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, reiteramos a utilização da Análise Documental conforme explicitada na metodologia, por tratar-se de um material impresso, constituído como uma fonte primária.

O principal objetivo desta análise foi verificar se os livros didáticos adotados por escolas públicas estaduais de Itabuna/BA proporcionam aos aprendizes o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural, tal qual preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os dois livros didáticos de língua Portuguesa foram analisados com ênfase no 2º ano de EM. O livro *Português: Linguagens em conexão*, de autoria de Sette, Travalha e Barros (2013)

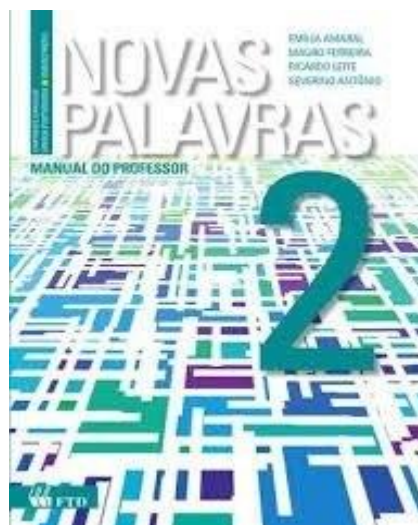
foi nomeado como LD1 e o livro *Novas Palavras*, de Amaral et al. (2013) como LD2, conforme as imagens mostradas a seguir:

Figura 1 – Livro didático 1



Fonte: Sette, Travalha e Barros (2013).

Figura 2 – Livro didático 2



Fonte: Amaral et al. (2013).

Consoante às orientações propostas por Bardin (1977), passamos pelos três passos estabelecidos pela autora: a pré-análise, com escolha dos livros para análise, leitura e elaboração de questões norteadoras; a preparação do material com operacionalização de codificação e categorização, obedecendo às características próprias do material, seguidas do tratamento dos resultados e interpretação, de acordo com os objetivos traçados.

A partir da leitura exploratória dos 2 volumes do Livro do Aluno com o aporte da AC, distinguimos os tópicos existentes nas unidades e capítulos de cada um deles. Apesar dessa análise estar direcionada para o Livro do Aluno, procedemos à leitura dos exemplares do Livro do professor para compreendermos e interpretarmos as propostas contidas no Livro do Aluno relacionadas às orientações teóricas dos autores, o conceito de língua etc. Apresentaremos uma visão geral das coleções inicialmente, e em seguida procederemos a análise dos livros do 2º ano de EM.

5.1.1 Apresentação geral das coleções

A coleção didática intitulada “Português: Linguagens em conexão” faz jus ao próprio nome, pois já possui conteúdo digital, conforme propaganda localizada no *site*. Através deste, prevê o estudo na versão digital a partir de *download* do aplicativo no *smartphone* ou *tablet*. É possível, ainda, usar o caderno digital para fazer anotações, assim como acessar recursos indicados em cada página. Conta com um recurso de pesquisa *on-line*: ao selecionar uma

palavra, abre-se uma guia de pesquisa em que o aprendiz poderá escolher pesquisar no próprio livro, no *Google* ou na *Wikipédia*.

Apesar desses inúmeros recursos digitais, observamos que não eram utilizados pelos(as) alunos(as) da escola que foi escolhida para fazer parte da nossa pesquisa e o adotava no período, devido às condições socioeconômicas dos aprendizes, segundo informações de uma professora dessa escola. Esses (as) alunos (as) são oriundos (as) dos bairros populares do seu entorno e, em sua maioria, pertencem às classes C e D³⁸. Infelizmente, nem todos estão de posse do livro didático ou possuem *smartphone* e *tablet*, portanto, a análise restringiu-se ao livro didático impresso.

Já na apresentação dos livros, as autoras Sette, Travalha e Barros (2013), além de enfatizar a importância da leitura e compreensão de textos, fazem referência à conexão com o mundo e esperavam que, ao final do percurso, os discentes pudessem compreender as novas tecnologias, assim como o impacto que causam nas mudanças da língua e da linguagem.

Os livros da referida coleção são divididos por capítulos que são acompanhados por ícones, de acordo com o eixo de aprendizagem, que se assemelham aos *emoticons* próprios da mídia virtual. São eles: Literatura e leitura de imagens; Gramática e Estudo da Língua e Produção de textos orais e escritos.

Observamos que os capítulos são compostos de seções e boxes descritos a seguir: *Na bagagem* – seção de pré-leitura, com intenção de mobilizar os conhecimentos prévios do aprendiz; *Textos principais* – com seleção de textos verbais e não verbais para enriquecimento do repertório; *Boxe biográfico* – Quase sempre acompanhado de caricatura, traz informações sobre a vida e obra dos autores e *Fique ligado* – acrescenta sugestões de livros, filmes, vídeos da internet, *sites* e museus para ampliar os *conhecimentos* acerca dos conteúdos abordados; *Nas trilhas do texto* – composto de atividades para construção e interpretação do texto principal; *Palavras na lupa* – traz atividades de análise linguística e gramatical sobre o texto lido; *Panorama* – seção criada para levar à reflexão mediante uma visão geral e sistematizada do conteúdo; *Passos largos* – Com questões de vestibulares e ENEM, retoma conteúdos da seção Panorama; *Pesquisa* – aponta para a realização de pesquisas concernentes aos conteúdos anteriormente apresentados; *Produção de texto* – Fornece orientações para a produção de texto oral, escrito ou visual e por fim, *os boxes informativos ou de conceitos* – cuja intenção é o enriquecimento dos conhecimentos sobre assuntos tratados, apresenta boxes com informações adicionais e curiosidades.

³⁸ Conforme critério estabelecido pela ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas.

É pertinente destacar a criação de ícones digitais que se assemelham a “bonequinhos” que indicam ao aprendiz, de acordo com o número de bonecos, a maneira de realizar as atividades com a assessoria do (a) professor (a) indicando várias possibilidades: atividade individual, atividade em dupla, trabalho em grupos ou com toda a turma e atividade oral. Contém, igualmente, uma orientação de que, na ausência de qualquer ícone, o trabalho será realizado individualmente e por escrito (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013).

Como se pôde notar pela descrição realizada, em diversos momentos, há referência ao ambiente virtual, que se evidencia por meio de códigos e sinais verbais e não-verbais utilizados, como a ampla gama de desenhos e imagens ao longo de todo o livro. Isso demonstra a preocupação com a abordagem da Linguagem e Tecnologias preconizada nos PCNEM que orientam a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que segundo Brasil (2000, p. 20) traz a ideia de sistemas articulados por múltiplos códigos, conforme demonstrado a seguir:

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.

Para cumprir as orientações voltadas para o desenvolvimento de “capacidades de pesquisar, obter informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p. 5), verificamos que a seção “Fique ligado” aponta caminhos, ao trazer sugestões de *sites* como o Domínio Público, Educa rede, Brasiliana, Biblioteca virtual de Literatura etc, que trazem inúmeros livros disponibilizados gratuitamente.

A coleção didática *Novas Palavras*, edição de 2013, apresenta capítulos de Literatura, Gramática, Redação e leitura, numa subdivisão clássica. Apesar de ter uma capa com ilustração que faz alusão direta às novas tecnologias, essa coleção não retrata isso em seu conteúdo, tornando-se bem semelhante à edição de 2010 desse mesmo livro, com uma abordagem mais tradicional. Ela não traz apresentação do livro para os(as) estudantes e, após o sumário, vai direto para o primeiro capítulo. As orientações sobre o uso do material são explicitadas apenas no Livro do Professor.

Os capítulos voltados para Literatura possuem as seguintes seções: *Primeira leitura* – apresenta textos literários diversificados, extraídos de revistas, livros, biografias etc. e pequena seleção de vocabulário com o significado, intitulado *A palavra no texto*. Traz uma seção de *Releitura* com questões metalinguísticas acerca do texto anterior, uma seção denominada

Comentário com a contextualização do movimento literário abordado e uma seção intitulada *Navegar preciso* e a seção *E mais* com informações adicionais acerca do estilo de época estudado.

A seção *E mais* indica inúmeras sugestões para a realização de atividades interdisciplinares mediadas pelo professor, incentivando a pesquisa de filmes, documentários, fotos, textos, músicas, poemas, depoimentos etc. tudo isso, estabelecendo relação com o conteúdo abordado.

Com relação à seção *Navegar é preciso* (com alusão ao poema de Fernando Pessoa), notamos que merece uma atenção especial: primeiro, como o nome já diz, remete à navegação na *internet* e segundo, por se tratar de sugestões de obras literárias, séries, filmes, sites educacionais, minisséries, documentários, bibliotecas digitais, vídeos, imagens e *blogs*, tudo isso relacionado às mídias digitais, inclusive com orientação para a busca desses materiais nesse ambiente tecnológico.

Essa seção orientada para as múltiplas linguagens e estabelecimento da relação do conteúdo do livro com o ambiente digital demonstra a preocupação dos autores com a abordagem das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme Brasil (2000, p. 6) que preconiza um ensino voltado para “[...] linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas, diferenciadas”. Entretanto, nota-se que apenas o acesso e uso dos sistemas simbólicos sem a compreensão crítica desses instrumentos de organização cognitiva da realidade de forma alguma está cumprindo o seu papel na formação do cidadão e nem na sua preparação para a atuação e transformação da realidade, ao trazer essa seção isolada, sem interface com os outros capítulos e seções do livro.

Ao fazermos a comparação com a edição anterior desse livro lançada em 2010, fica evidenciado que a edição anterior é um pouco diferente da nova, pois não traz a seção intitulada *Navegar é preciso* ou *E mais*, assim como não faz referência a sites de pesquisas. Apesar disso, a edição de 2013 mantém estrutura semelhante à de 2010 em relação à distribuição e apresentação dos capítulos, às ilustrações dos textos, o que sugere ter havido apenas a adequação do livro às normas vigentes para o cumprimento das orientações incluídas nos PCNs e DCN, autorizando-o a usar o selo do PNLD, bem diferente do L1 que quebra vários paradigmas ao longo de todo o livro.

5.1.2 Configuração tópica dos LD1 e LD2

Os Quadros de 1 a 3 apresentam os títulos, tópicos e configurações tópicas das unidades de Literatura e leitura de imagens, Gramática e estudo da língua e Produção de textos orais e escritos do LD1, *Linguagens em conexão*. Os Quadros de 4 a 6 apresentam os tópicos e configurações tópicas dos capítulos de Literatura, Gramática, Redação e leitura do LD2, *Novas Palavras*. Eles foram adaptados conforme o modelo proposto por Tílio (2006) e encontram-se no Anexo B do trabalho. Para Santos (2016, p. 103) “a representação condensada dos tópicos abordados, nos LDs analisados, permite que aqueles que ainda não tenham tido contato com esses livros possam ter uma ideia dos temas tratados e a maneira como são desenvolvidos.”

Após proceder à organização dos tópicos e à configuração tópica dos livros utilizados no segundo ano do Ensino Médio, o próximo passo foi a organização dos tópicos em 3 categorias distintas que foram elaboradas a partir das questões de pesquisa e dos objetivos no que dizem respeito à competência comunicativa e perspectiva intercultural, e o seu tratamento nesses livros didáticos. A análise foi feita de acordo com a seguinte categorização:

- Categoria 1 – Concepção de língua e linguagem;
- Categoria 2 – Integração de competências;
- Categoria 3 – Conteúdos autênticos e culturalmente significativos.

As bases estruturantes dessas categorias estão voltadas para a perspectiva intercultural com um redimensionamento das acepções de Mendes (2008) quanto à Abordagem Intercultural, acrescidas das contribuições de Bortoni-Ricardo (2004; 2005) sobre a responsabilidade da escola para o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos aprendizes por meio da ampliação dos recursos comunicativos.

A proposta da **categoria 1** está ancorada na argumentação de Mendes (2008), ao retratar a importância da **concepção de língua/linguagem** para a interação entre os sujeitos. Sua distinção sobre a concepção de língua como sistema ou como atividade de interação verbal, coaduna-se com a proposta de (ANTUNES, 2003, p. 41), segundo a qual “[...] somente uma concepção interacionista de linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente produtivo e relevante”. É pertinente, a partir dessa afirmação, compreender que a comunicação escolar é realizada como “um conjunto de vozes isoladas, estaques em si mesmas, vez que não atribuem e nem acrescentam significados umas às outras” (MENDES, 2008, p. 69). Ao afirmar

isso, a autora está se referindo à concepção de língua/linguagem como sistema, sem vinculação com seu contexto de realização. Esta concepção é bem diferente daquela que considera a língua como lugar de interação entre os sujeitos, como espaço de troca e negociação.

Deriva desse argumento, a importância que depositamos na análise da concepção de língua/linguagem como um fator primordial para o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural em sala de aula de PLM.

Mendes (2008, p. 72) concebe a **integração de competências** proposta na **categoria 2** “como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectadas e interdependentes, a qual funciona como uma espécie gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem”.

Para essa autora, a competência “linguístico-comunicativa” inclui outras competências, tais como a gramatical ou formal, a sociolinguística, a competência textual-discursiva, a estratégica, a implícita, a intercultural, dentre outras. Ao analisarmos a proposta de Mendes (2008), compreendemos que está alinhada com a proposta de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), com as influências recebidas a partir dos trabalhos de Widdowson (1991) sobre o discurso para o estabelecimento das dimensões da competência comunicativa, por isso, utilizamos a categoria *integração de competências*, por intermédio da qual investigamos se os livros didáticos proporcionam o desenvolvimento das competências gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural aos estudantes de PLM do EM, competências essas extremamente necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A **categoria 3** reflete a importância do trabalho com **conteúdos autênticos e culturalmente significativos**: sob esse prisma, a seleção de conteúdos deve priorizar a sua autenticidade e ter o foco direcionado para o sentido ao acessar novas experiências nas práticas de leitura, escrita e oralidade, cuja construção de significado precisa acontecer em conjunto. Para que isso ocorra, é preciso que estejam voltados para os interesses e necessidades dos aprendizes, ou seja, aqueles que segundo Mendes (2008, p. 72) “possuem o foco no sentido, no uso comunicativo e interativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais.”

5.1.3 Categoria 1 – Concepção de língua e linguagem

A análise da **categoria 1** voltada para a concepção de língua/linguagem verificada no LD1, em nossa opinião, revelou uma inclinação para a língua enquanto atuação social

(ANTUNES, 2003), que baseia-se na interação verbal entre locutores, realizada por meio da ação subjetiva em situações de atuação social, por intermédio das práticas discursivas, porém ainda conserva muitas características da concepção enquanto sistema em potencial, revelada pelo conjunto abstrato de signos, sem maiores vínculos com a sua condição de atualização, conforme veremos na exposição a seguir.

A exposição dos objetivos do livro pelos autores traz elementos constitutivos dessa concepção, pois remetem a: apropriação de diferentes recursos que a linguagem oferece aos seus usuários; apreciação e emoção proporcionadas pela arte e cultura com as diferentes formas de linguagem; expressão em diferentes línguas com liberdade, clareza e criatividade; discussão do ponto de vista pessoal e do ponto de vista de outra pessoa, valorizando a si mesmo e ao outro; necessidade de compreender os impactos das tecnologias nas mudanças da vida na sociedade e de tornar-se um cidadão capaz de apresentar soluções para construir uma sociedade mais justa e democrática.

Esses elementos estão implícitos na seleção de alguns conteúdos, textos, imagens e atividades identificados no LD. As autoras Jurado e Rojo (2006, p. 53-54) discutem a ausência de neutralidade na escolha de qualquer texto, assunto, ponto de vista, ponto de partida ou outros, mostrando o quanto são reveladores de intenção ou tomada de partido.

Assim, no caso do livro didático, todo o universo de crenças do(s) autor(es) transparece: como ele(s) assume(m) que o processo de aprendizagem se concretiza; que temas, dentro da disciplina, ele(s) acredita(m) que sejam os mais pertinentes; que abordagem(ns) ele(s) seguem etc.

Essa discussão referenda também o universo de crenças dos professores que fazem a escolha dos livros didáticos adotados na escola, os critérios de escolha dos livros e o impacto disso na aprendizagem dos alunos, a partir das concepções que adotam. Para explicitar essa afirmação na prática, trouxemos para esse texto alguns exemplos extraídos do LD1 em questão:

Ao observarmos o quadro 1 da unidade 2, p. 209 do livro, verificaremos que traz uma locução verbal que consiste no uso sistemático de verbos no **gerúndio**, cujo emprego é relativamente recente no português, especialmente, no brasileiro. A concordância da construção com a sintaxe do português não é unanimidade, sendo, eventualmente, considerada um vício de linguagem inadequado, de acordo com a língua padrão.

É interessante perceber que os autores trouxeram um fenômeno linguístico atual, orientado para a linguagem em uso materializada em práticas da oralidade para ser discutido

em sala de aula. Dessa forma, o (a) professor (a) investido (a) desse conhecimento, poderá explorar essa questão, fortalecendo a adesão à concepção interacionista de linguagem.

Quadro 6 – Formação e uso do gerundismo

Diálogo da Unidade 2 (p. 209) – Português Linguagens em conexão



- Explique a formação e o uso do Neologismo “gerundismo”.
- Qual é o objetivo da tirinha?

(JEAN. Saber: Revista do Livro Universitário, ano 1, mar./abr.2001. São Paulo: Imprensa Oficial/Abeu, p. 3).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No entanto, a exploração com êxito dessa atividade depende de um conhecimento teórico mais aprofundado por parte dos (as) docentes, pois redundaria no desenvolvimento da competência comunicativa dos(as) estudantes. Antunes (2003, p. 39) retrata o desinteresse dos professores pelos estudos teóricos: “Tenho presenciado, por vezes, uma certa desconfiança, ou uma certa restrição dos professores quando se trata de oferecer mais referenciais teóricos. Parecem meio descrentes da teoria. ‘Queremos prática’, costumam dizer” (ANTUNES, 2003, p. 39). Em sua opinião, esse desinteresse pode significar uma incompreensão da interdependência entre teoria e prática.

Voltando à atividade proposta, verificamos que os autores poderiam explorar outros aspectos do gerundismo, inclinados para as suas práticas de uso, inclusive em relação às crenças sobre o seu uso entre operadores de *telemarketing*, pois observa-se a sua ocorrência, não somente na fala desses, mas na de outros profissionais da sociedade, como por exemplo, na de vendedores(as), empresários(as), bancários(as) e até mesmo nas conversas diárias e entre educadores(as). Entretanto, só há essas duas questões que deixam uma enorme lacuna quanto ao seu potencial de análise.

Outro exemplo semelhante é o que encontramos na unidade 2 de Gramática e estudo da língua, localizada página 170:

Quadro 7 – Estudo das preposições e locuções conjuntivas

Unidade 2 – <i>Português Linguagens em Conexão – Gramática e estudo da língua</i>
Capítulo 13 – Preposições e locuções prepositivas – p. 170 -171
<p>Redes de computadores</p> <p>O século XVIII foi a época dos grandes sistemas mecânicos que acompanharam a Revolução Industrial. O século XIX foi a casa das máquinas a vapor. As principais conquistas tecnológicas do século XX se deram no campo da aquisição, do processamento, da distribuição de informações. Entre outros desenvolvimentos, vimos a instalação das redes de telefonia em escala mundial, a intervenção do rádio e da televisão, o nascimento e o crescimento sem precedentes da indústria de informática e o lançamento de satélites de comunicação.</p> <p style="text-align: right;">(TANEMBAUM, Andrew S. <i>Redes de computadores</i>. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003, p. 1)</p>
<p>Nas trilhas do texto</p> <p>1 No caderno, reescreva o texto sem as palavras destacadas.</p> <p>2 Agora releia o texto que você reescreveu, o que você percebe?</p>
<p>⇒ Panorama</p> <p>Preposições</p> <p>As palavras destacadas no trecho do texto <i>Redes de computadores</i> ligam outras palavras e estabelecem diferentes relações de sentido. Elas funcionam como preposições.</p> <p>As palavras funcionam como preposições quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligam palavras entre si, articulando ideias; • Estabelecem relação de sentido entre as palavras que ligam; • Não tem sentido extraverbal, isto é, fora do texto; • São invariáveis quanto à flexão; • São uma classe fechada, isto é, com número limitado de palavras; • Só tem sentido na relação que estabelecem com outros elementos do léxico, nos textos orais e escritos; • Tem função relacional, ligando palavras de outras classes gramaticais, como nestes exemplos:

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Pudemos notar, por intermédio desse exemplo, que o texto utilizado para abertura do tema foi retirado do livro *Redes de computadores* e as preposições existentes estão destacadas em negrito, de maneira didática.

Na seção intitulada *Nas trilhas do texto* temos uma atividade composta por duas questões: a primeira traz uma proposta de reescritura do texto com exclusão das preposições e a segunda propõe a releitura do texto para verificar a percepção do aluno sobre o efeito causado pela ausência da preposição, seguida pela explicação do assunto tratado.

Apesar dessa explicação remeter à função relacional da preposição para o estabelecimento do sentido no texto, lamentavelmente ela se esgota na descrição da preposição como classe de palavra, ou seja, o texto é usado basicamente como pretexto para exposição gramatical. Essa abordagem é duramente criticada nos PCNEM “[...] a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível”

(BRASIL, 2000, p. 16). Muito embora essa ainda seja uma problemática contemporânea, em Geraldi (1997, p. 45-46) já encontrávamos a seguinte consideração:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens, a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Diante do exposto, verificamos que a explicação apresentada retrata questões metalinguísticas de definição e descrição dessa unidade linguística. Não se procura desenvolver, através delas, a competência comunicativa centrada no uso e sim, “identificar e a de reconhecer qualquer coisa” (ANTUNES, 2003, p. 87). Perde-se com isso, a possibilidade de explorar suficientemente os efeitos de sentido que provocam em textos orais e escritos.

A análise dessa categoria no livro *Novas Palavras* (LD2) não revelou muitas novidades, ao contrário, nele a opção pela concepção de língua/linguagem é centrada na “língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (ANTUNES, 2003, p. 41) está muito mais evidenciada em todos os capítulos, principalmente nos que estão voltados para a Literatura e Gramática.

O próprio guia do PNLD, dos livros aprovados, aponta como pontos negativos dessa coleção, o “estudo predominantemente linear da literatura. Privilégio do enfoque formalista e normativo da língua. Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato” (BRASIL, 2014a, p. 45) e apesar de ter como pontos fortes ou positivos a flexibilidade quanto ao uso linear do livro, a apresentação de quadro síntese no final dos capítulos, na clareza e correção das exposições teóricas e na linguagem mais acessível ao público alvo ao qual o livro é destinado, os seus pontos fracos demonstram claramente a concepção adotada pelos autores quanto à linguagem como expressão do pensamento, com ênfase na gramática tradicional.

A partir do exemplo abaixo, observamos que a abordagem gramatical sobre o sujeito e o predicado está centrada nos conceitos de ambos.

Quadro 8 – Conceitos de sujeito e predicado

<i>Novas Palavras – Gramática (“A sintaxe – Sujeito e predicado”) p. 262</i>
Capítulo 6 – “Conceitos”
Sujeito
Termo da oração com o qual o verbo concorda em pessoa (1 ^a ., 2 ^a ., 3 ^a .) e número (singular, plural). O sujeito comanda a concordância verbal.
Predicado
Termo da oração que apresenta uma declaração a respeito do sujeito. O predicado sempre contém o verbo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em crítica sobre esse tipo de abordagem, Geraldi (1997, p. 45) enfatiza a imprescindibilidade de levarmos em consideração “o que vamos estudar” para responder o “para que” ensinamos. Se em nossa pesquisa constatamos que pelo menos 3 escolas de médio e grande porte haviam adotado esse livro, isso nos faz refletir sobre o estado da arte do ensino de LM em nossa região, o qual ainda se encontra muito distanciado da opção pela linguagem como lugar de interação humana evidenciada nos documentos balizadores do ensino de PLM.

5.1.4 Categoria 2 – Integração de competências

Quando nos referimos à competência orientada para os **conhecimentos gramaticais** inerentes ao desenvolvimento da competência comunicativa, notamos que ela dialoga diretamente com a concepção de língua e linguagem adotada e imediatamente nos vem à memória a formação canalizada para os conhecimentos da GT que recebemos durante a nossa formação escolar primária e secundária, ou na melhor das hipóteses, os conhecimentos adquiridos em nossa formação universitária, fundamentados na visão de língua como um conjunto de signos combinados segundo regras, que por sua vez, são dificilmente transpostos didaticamente para exercícios aplicados em salas de aulas de ensino fundamental e médio.

Antunes (2003) desfaz alguns equívocos ao afirmar a inexistência de falante sem conhecimento gramatical. Mas, por que há muito tempo o trabalho com a GT na sala de aula vem sendo tão criticado? Se todos os falantes possuem esse conhecimento, de acordo com a afirmação da autora, consideramos que o problema apresentado aqui é a importância que ainda se dá ao trabalho escolar verticalizado para as regras de gramática (entendidas como questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua), em prejuízo às regras de uso da língua, pelo fato de haver um maior tempo dedicado às primeiras em sala de aula.

Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 88).

Observamos no LD1 que no bloco voltado para a *Gramática e estudo da língua* há uma proposta de articulação entre os conhecimentos literários e de produção textual. Para exposição do conteúdo os autores utilizam um texto literário ou imagem seguidos de questões reflexivas sobre o uso de recursos linguísticos, conforme apontado no guia do PNLD 2015. De acordo com Brasil (2014a, p. 64)

Os conteúdos são apresentados, a partir de um texto literário ou de uma imagem, acompanhados de questões que buscam contextualizar a produção textual e propor a reflexão acerca das diferentes possibilidades de uso dos recursos linguísticos apresentados. O trabalho com os conhecimentos linguísticos nos volumes é baseado no enfoque sobre os fatos e as categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas, a partir das quais são explorados aspectos fonológicos, morfossintáticos e semânticos. Ao relacionar os conhecimentos linguísticos a situações de uso, a obra também articula tais conhecimentos ao processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva e na oralidade.

Porém, com base em nossa análise do livro, percebemos que apesar de haver um esforço empreendido na elaboração de atividades gramaticais para atendimento às regras de uso da língua, há algumas limitações quanto a assumir essa perspectiva na íntegra, conforme demonstraremos a seguir:

Quadro 9 – Interjeições e locuções interjetivas

Unid. 2 – <i>Português Linguagens em Conexão – Interjeições e locuções interjetivas</i> - p. 175-177	
Capítulo 14 – Na bagagem	
<ul style="list-style-type: none"> • Você sabe o que são interjeições e locuções interjetivas? • Que função exercem nos textos? • O que eles podem expressar? <p>Leia a crônica a seguir:</p>	
<p>Amores digitais</p> <p>(Sala de bate-papo na internet)</p> <p>Antonio Barreto</p> <p>Pit: Alô, galera! Tem alguém aí? Socorro! <i>Help!</i></p> <p>Beto: Uai? Que trem te deu, sô! Por onde cê andava?</p> <p>Pit: Me deu um treco, Beto! Me apaixonei por um carinha aí. Saí do ar... Ai! Tá doendo até agora!</p> <p>Xis: Puxa! Não acredito! É você mesmo, Pit? Fala sério...</p> <p>Babi: Uau! Ela voltou! Turma, cuidado! Muita calma! Gente, a Pit voltou pra nossa sala... E agora?</p> <p>Pit: Claro que voltei!</p> <p>[...]</p>	
<p>1 Identifiquem, na crônica, palavras e expressões que exprimem sentimentos, emoções sensações e atitudes como:</p>	
a) Apelo ou chamamento.	d) desprezo.
b) Espanto, admiração ou incredulidade.	e) afugentamento.
c) Dor, queixa.	f) advertência

Respondam:

- a) Qual é a relação entre o gênero desse texto e o uso das palavras e expressões que vocês identificaram? Expliquem.
- b) Identifiquem, no texto lido, palavras ou expressões que são típicas dos “falares” de determinadas regiões do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).


Nesse excerto de atividade, verificamos a existência de questões híbridas inerentes às diferentes concepções de língua/linguagem discutidas nesse trabalho. A primeira questão proposta na *unidade 2 cap. 14, na bagagem* volta-se para a apreensão conceitual de classe de palavra ou classe gramatical próprias da abordagem normativa. A segunda e terceira questões estão direcionadas para os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da função exercida no texto e o que elas podem expressar. Os vieses funcional e expressivo solicitados nessas últimas questões remetem ao sistema em função vinculado às condições de sua realização, não condizentes com o teor da primeira questão, cujo enfoque remete ao conceito pertinente à gramática normativa, doravante (GN).

O que vemos nas atividades que sucedem o texto, são questões que não levam em conta a gramática das regras de uso da língua, ao ignorar o potencial oferecido pela contribuição das interjeições e locuções interjetivas para a construção do significado do texto como um todo, pois direciona a atividade 1 apenas para a identificação e classificação dos vocábulos que representam a classe gramatical estudada, desvinculada do seu contexto de realização.

Contudo, observamos que as indagações contidas na última parte desse quadro relacionam as questões gramaticais ao gênero estudado, bem como faz referência aos diversos falares do Brasil, condizentes com a análise linguística esperada, a partir do trabalho centrado no texto. Essa abordagem favorece o desenvolvimento, não somente da competência discursiva, mas também da sociolinguística, ao trazer um texto próprio do gênero digital com apresentação de uma das características apontada por Crystal (2001), como as abreviaturas nada convencionais, além de palavras típicas de determinadas regiões do Brasil que apontam para a variação regional. Ante o exposto, reafirmamos o hibridismo da proposta que se encontra no limiar entre as duas abordagens (língua em uso e língua como um sistema de regras gramaticais), todavia com inegáveis avanços.

A análise do segundo volume do LD2 revelou uma ênfase ainda maior no enfoque normativo e suas categorizações no capítulo dedicado aos conhecimentos gramaticais, haja vista a larga utilização de descrição e prescrição encontradas nos textos explicativos. Porém, alguns exercícios desenvolvidos levam em conta os elementos linguísticos que criam relações de coesão importantes para estruturar um texto e fazem uma abordagem de reflexão sobre a língua. Vejamos o exemplo a seguir:

Quadro 10 – Palavras invariáveis

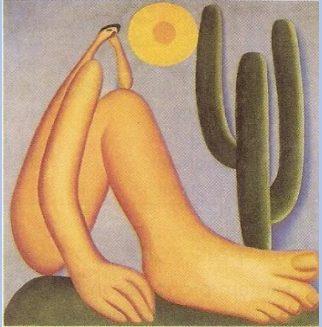
<i>Novas Palavras – Gramática (Palavras invariáveis)</i>	
Capítulo 5 – “Atividades” <i>Gramática (Palavras invariáveis)</i> – p. 248 – <i>NOVAS PALAVRAS</i>	
1 – Leia este trecho de crônicas e responda ao que se pede.	
<p>Entro na venda para comprar uns anzóis, e o velho está me atendendo quando chega um menino da roça com uma burra e dois balaios de lenha. O velho parece que não o vê, mas afinal olha com desprezo e pergunta: Quanto? O menino hesita, coçando o calcanhar de um pé com o dedo de outro.</p> <p>BRAGA, Rubem. Conversa de compra de passarinho. In: _____. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro: Record, 1993. p. 257.</p>	<p>“Achas” lascas de lenha</p>
<p>a) No trecho “Entro na venda para comprar anzóis”, que relações semânticas são estabelecidas pelas preposições destacadas?</p> <p>b) Nas passagens “balaios de lenha” e calcanhar de um pé” a preposição estabelece a mesma relação semântica? Justifique.</p> <p>c) No texto, a preposição com ocorre três vezes. Transcreva o trecho em que ela estabelece cada uma das seguintes relações semânticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modo • companhia • instrumento <p>d) Se, em vez de “chega um menino da roça”, o narrador empregasse “chega da roça um menino”, o sentido seria o mesmo? Justifique.</p>	
2 – Leia esta tira humorística e identifique a relação semântica estabelecida por cada uma das preposições destacadas nas falas do personagem.	
	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir desse exemplo, verificamos a abordagem de questões centradas no estabelecimento do sentido baseado no uso da língua, tanto no trecho do primeiro texto, quanto na tira humorística. Além da gramática do texto, notamos, na elaboração dessas atividades, uma preocupação maior com o ensino de língua, oportunizando a reflexão dos alunos sobre “as regras e características dessa língua [...] somado às suas habilidades na utilização desse conhecimento para entender enunciados e expressar significados por meio de enunciados” (OLIVEIRA, 2010, p. 47-48).

Esse modelo de abordagem difere do tradicional que exemplifica o uso das preposições por intermédio de frases descontextualizadas, inventadas ou mesmo da utilização de textos apenas como pretexto para descrevê-las e classificá-las de forma mecânica e enfadonha que tanto criticamos, mas ainda é bastante utilizada em sala de aula.

Quadro 11 – Pronomes relativos

<i>Novas Palavras – Gramática (Pronome 2ª parte)</i>	
Capítulo 2 – Pronomes Relativos (p. 196) – <i>NOVAS PALAVRAS</i>	
<p>[...]</p> <p>1. Poucos conhecem a obra de Tarsila do Amaral.</p> <p>2. Tarsila do Amaral pintou o Abaporu.</p>	 <p>Abaporu (1928), quadro de Tarsila do Amaral (1886-1973).</p>
<p>Note que a oração 2 repete o nome (substantivo) Tarsila do Amaral, já citado na oração 1.</p> <p>Vimos que é possível evitar a repetição de um nome substituindo-o por um pronome. Se, no caso dessas orações, quisermos fazer a substituição e manter separadas as orações, usaremos um pronome pessoal. Assim:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Poucos conhecem a obra de Tarsila do Amaral. Ela pintou o Abaporu. <p>Se, no entanto, quisermos reunir as duas orações em uma única frase, empregaremos outro tipo de pronome. Veja:</p> <ul style="list-style-type: none"> Poucos conhecem a obra de Tarsila do Amaral, que pintou o Abaporu. <p>Nessa frase, o substantivo Tarsila do Amaral aparece explicitamente apenas na primeira oração; na segunda ele passou a ser representado pela palavra que. Essa palavra é, nessa frase, um pronome relativo.</p> <p>[...]</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Entretanto, em outras situações como a configurada no capítulo 5, página 196, conforme excerto do LD2 demonstrado, a apresentação do pronome relativo, que, inicialmente, traz a imagem significativa do quadro *Abaporu* fazendo uma referência à famosa pintora brasileira, Tarsila do Amaral, é pautada na GT, pois utiliza-se de frases soltas, não busca trazer à tona as relações de sentido em relação à informação apresentada e prende-se ao conceito de pronome relativo e suas características (demonstradas em diversas frases posteriores que complementam a explicação sobre o tema), como se isso fosse o principal objetivo do ensino de gramática. Isso nos alerta para o momento atual de ensino de LP em que os novos paradigmas convivem com os mais antigos, na exposição dos componentes e elaboração de atividades, reiterando a dificuldade de adequação dos LD à articulação em torno dos principais eixos de uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos (ANTUNES, 2003), interferindo na visão do (da) professor (a) em relação à viabilidade dos novos paradigmas.

Quanto ao desenvolvimento da **competência sociolinguística**, o LD1 dedica o capítulo 25 ao tratamento das variedades sociolinguísticas. Esse componente é abordado por meio de textos narrativos falados, atividades de reflexão, músicas folclóricas que preservam a tradição oral, textos e tiras escritos de acordo com a norma padrão da língua e cartuns com utilização de gíria e outras variedades. Observamos, porém, que o espaço destinado às variedades é mínimo, em comparação com o destinado ao estudo da Literatura Clássica e estudo gramatical.

Quadro 12 – Variedades Sociolinguísticas

Capítulo 25 – Variedades sociolinguísticas (p. 268- 269) – Linguagens em conexão		
Passos largos		
1 (ENEM/2009 – adaptada)		
Leia a letra da canção a seguir e registre em seu caderno a alternativa correta.		
Cheguei na beira do porto Onde as ondas se espaia. As garças dá meia volta, Senta na bera da praia. E o cuitelinho não gosta Que o botão de rosa caia.	Quando eu vim da minha terra, Despedi da parentaia Eu entrei no Mato Grosso, Dei em terras paraguaia. Lá tinha revolução, Enfrentei fortes bataia.	A tua saudade corta Como aço de navaia. O coração fica aflito, Bate uma, a outra faia. E os oio se enche d'água Que até a vista se atrapaia.
(Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua Materna . São Paulo: Parábola, 2004.		
Transmitida por gerações, a canção “Cuitelinho” manifesta aspectos culturais de um povo nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção “Cuitelinho” evidenciam a:		
a) recriação da realidade brasileira de forma ficcional. b) criação neológica na língua portuguesa. c) formação da identidade nacional por meio da tradição oral. d) incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas no interior do Brasil. e) padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na Unidade 2, capítulo 25 da p. 268 temos uma atividade extraída do ENEM/2009, como pode ser verificada no excerto acima. Ela baseia-se na canção “Cuitelinho” composta aproximadamente em 1932 por Bento Costa. É uma música popular brasileira, interpretada por grandes cantores como Nara Leão, Renato Teixeira, Milton Nascimento, Pena Branca e Xavantinho entre outros. Sua letra é originária do folclore do Pantanal de Mato Grosso (atualmente, Mato Grosso do Sul). A música retrata um momento histórico da Guerra do Paraguai, cuja interpretação pode ser a de um soldado brasileiro que lutou nessa guerra.

Ela é considerada uma das mais lindas músicas do cancionário popular, cujo nome “Cuitelinho” (denominação regional para beija-flor) conta, à maneira do povo, uma pequena história de saudade, que pode ser interpretada como a saudade que um soldado brasileiro sentiu da sua terra, enquanto lutava na Guerra do Paraguai. A partir dessa canção, as autoras solicitam do aluno, o reconhecimento da formação da identidade brasileira por meio da tradição oral e da variação regional, atividade que visa o desenvolvimento da competência sociolinguística pelos (as) alunos (as). Consideramos que foi uma abordagem interessante, contudo a atividade é mecânica e direcionada para atender aos objetivos de preparação para o ENEM.

Explorada dessa forma, perde-se a oportunidade de experienciar a leitura inicial pela via do prazer estético, captação das impressões do leitor e recursos literários empregados, para composição da música, para, a partir daí mergulhar na construção do sentido do texto.

Além dessa, existem inúmeras outras atividades voltadas para o desenvolvimento dessa competência no LD1, vinculadas às exigências das OCEM, sobre a necessidade de compreensão das múltiplas variações intrínsecas ao texto.

Oliveira (2010, p. 49) afirma que “ao colocar o desenvolvimento da competência sociolinguística de seus alunos como um dos objetivos de suas aulas, o professor inevitavelmente leva em consideração questões de variação linguística, de registro e de estilo no seu planejamento”. Para isso, é necessário conscientizar os alunos acerca das inúmeras possibilidades oferecidas pela língua diante de contextos sociais diversificados.

Mormente, o LD2 não prioriza o desenvolvimento da competência sociolinguística de forma didática, aparecendo essa variedade apenas em alguns textos e/ou exercícios com outras finalidades. O trabalho dedicado à variação linguística limita-se ao volume 1 da coleção destinado ao 1º ano de EM. Quanto ao volume 2, encontramos um trabalho direcionado quase que exclusivamente para o desenvolvimento da norma padrão, “através da análise dos diferentes recursos morfológicos, sintáticos e semânticos do português” (BRASIL, 2014a, p. 44).

No tocante à **competência discursiva**, para Oliveira (2010), o trabalho escolar voltado para os gêneros textuais falados ou escritos corresponderia ao incremento dessa competência por meio de textos possuidores de unidade linguística atingidas “principalmente através da coesão, no nível linguístico, e através da coerência, no nível semântico” (OLIVEIRA, 2010, p. 49).

O LD1 destina uma atenção especial ao trabalho com os gêneros textuais e apesar de possuir poucas atividades voltadas para os gêneros da oralidade a coleção traz uma interessante articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos.

No Quadro 13 demonstrado em seguida, temos o excerto de uma atividade que faz parte da unidade 2 (Produção de textos orais e escritos) capítulo 30. Para contextualizá-la, esclarecemos que o primeiro gênero tratado nessa unidade é artigo de divulgação científica. Os autores iniciam a abordagem com uma apresentação do texto do capítulo, informando sobre a produção de um artigo ao final. Em seguida, descrevem a produção de Nísia Floresta, poeta contemporânea, comparando-a com a produção realizada por Gonçalves Dias, poeta romântico. Na sequência, temos um texto da autora, intitulado *A lágrima de um Caeté*, seguido da sua biografia.

Quadro 13 – Trabalho sobre gênero

Unid. 2 – <i>Português Linguagens em Conexão</i>
Capítulo 30 - Na bagagem – p. 315
<p>Veiculação De acordo com a orientação do professor, publiquem os artigos no <i>site</i> ou no mural da escola, ou os enviem para um veículo de comunicação destinado aos assuntos relacionados a ecologia, meio ambiente, economia sustentável etc. Se acharem interessante, organizem os artigos, encadernem o trabalho e ofereçam uma cópia à biblioteca da escola. No próximo capítulo vocês realizarão uma mesa-redonda a respeito dessa atividade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A seção *Fique ligado*, após a biografia, traz indicação de *sites* da *internet* para pesquisar mais informações sobre a autora. Passamos, em seguida, para a seção *Nas trilhas* do texto, com atividades linguísticas voltadas para o sentido das palavras no texto. A abordagem prossegue com a contextualização do termo biopirataria, tema do próximo texto a ser trabalhado com o título *O pirata amazônico*, de Leonardo Coutinho. Logo depois, temos uma atividade sobre o gênero do texto lido, assunto, objetivos e relação com os conhecimentos de mundo do (a) aluno (a), assim como, a seção *Na bagagem*, que explora as palavras e expressões utilizadas e a função dos termos nas frases extraídas do texto.

Após a apresentação de outro texto de Lucia Pintor Vilas Boas, denominado *Biopiratas a carta de São Luís*, temos uma sequência semelhante à anterior com as seções *Fique ligado* e *Nas trilhas do texto*. Só depois de todo o trabalho realizado, é solicitada aos estudantes, a produção de um artigo de divulgação científica, com a devida orientação para tal, incluindo um boxe com conceito e características.

Pelo que vimos, o processo de produção do artigo é conduzido através da preparação do roteiro de pesquisa, sugestões de sites, os passos de produção, a avaliação com sugestão de reescrita e, por fim, a veiculação, conforme exposição no Quadro 13, finalizando as atividades com orientações para publicação ou encadernação para doar o material produzido à biblioteca da escola.

Acreditamos que essa proposta cobriu todos os passos necessários para o trabalho com gêneros textuais escritos, igualmente necessários para o desenvolvimento da competência discursiva. Essa afirmação está pautada na existência das diferentes etapas de planejamento (delimitação do tema, objetivos, escolha do gênero, critérios de ordenação das ideias e a forma linguística a ser utilizada), escritura e reescritura do texto (ANTUNES, 2003), tanto quanto no fato de o artigo de divulgação científica ser um texto socialmente relevante e conduzir para o estabelecimento de vínculos comunicativos, contribuindo, assim, para a escrita autoral dos alunos.

Os demais trabalhos realizados com os gêneros apresentados na sequência do livro (mesa redonda, seminário, artigo de opinião, júri simulado, ficha de leitura, reportagem e recital) não foram tão completos quanto esse, o que pode ser visto de forma positiva, por proporcionar a flexibilidade e autonomia do (a) professor (a), necessária para promover a adequação ao contexto, diante das necessidades surgidas em sala de aula.

Por outro lado, não foi esse o caminho trilhado pelos autores do LD2. Ao analisarmos a existência ou não de conteúdos e atividades voltadas para o desenvolvimento da competência discursiva, constatamos que o LD2 contempla essa competência, embora não a privilegie. Essa constatação foi corroborada pela posição assumida no guia do PNLN sobre o tema:

[...] no segundo livro, o primeiro capítulo discute noções relativas ao uso da linguagem; os seguintes são os únicos da coleção a contemplar efetivamente gêneros discursivos (“O diário pessoal”, “O relatório”, “A resenha”), e os demais retomam o estudo da tipologia, com foco em narração e dissertação. (BRASIL, 2014a, p. 47)

Lamentavelmente, a pouca importância que se dá ao trabalho com os gêneros textuais discursivos na coleção analisada está na contramão das necessidades contemporâneas de comunicação verbal dos (as) nossos alunos (as). Oliveira (2010, p. 49-50) reitera que

O professor atento ao desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos prepara atividades de produção e de recepção textual que os façam perceber, por exemplo, a função dos pronomes, dos sinônimos, e das conjunções na articulação das partes de um texto. Além disso, o professor tem o cuidado de expor seus alunos a gêneros textuais diversos e não apenas à redação, que visa apenas ao exame do vestibular e do Enem.

Distinguimos um tratamento destinado à oralidade por meio de propostas de discussões, encenações teatrais, leituras de poemas, contação de histórias e debates interdisciplinares, segundo Brasil (2014a). Todavia, quanto à construção didática dos gêneros orais propriamente ditos, são precárias as orientações. Tanto Marcuschi (2001) quanto Antunes (2003) concordam com existência da crença ingênua de que os usos orais da língua são tão ligados à vida de todas as pessoas que eles não precisam ser estudados como matéria em sala de aula. Contudo, reiteramos a urgência de se trabalhar a oralidade de maneira sistematizada em sala de aula, visando o desenvolvimento dessa competência.

Para análise do desenvolvimento da **competência estratégica** nos LDs, foram consideradas as orientações sobre o uso de estratégias de compensação em caso de alguma falha

(temporária de memória, de um problema emocional ou de alguma outra competência que não foi devidamente desenvolvida).

Para viabilizar a sua identificação, utilizamos as sugestões propostas por Oliveira (2010) para o qual essa competência poderá ser desenvolvida mediante o uso de dicionários, de gramáticas normativas (com o devido alerta para as falhas conceituais existentes nesses compêndios gramaticais) e de estratégias verbais e não verbais. No caso específico de análise do livro didático, elegemos as estratégias verbais com apresentação de itens lexicais e significados correspondentes que preenchem as lacunas encontradas para a interpretação de textos, itens adicionais para a compreensão do conteúdo, assim como o “ensino pragmático da gramática” (OLIVEIRA, 2010, p. 237), relacionado às regularidades de uso da língua nos vários gêneros textuais existentes.

No que tange ao estudo do vocabulário, constatamos a sua presença nos 2 livros analisados: o LD1 traz um boxe com vocábulos pouco usuais e seus significados e no LD2, “os textos vêm acompanhados por um glossário (‘A palavra no texto’) e, em alguns casos, de um boxe com informações sobre o autor” (BRASIL, 2014a, p. 46).

É mister observar a articulação da produção textual escrita e oral no LD1 e sua articulação com os eixos de leitura e dos conhecimentos linguísticos. A sessão *Palavras na lupa* é um ótimo exemplo de como ocorre essa articulação, porque utiliza o texto como base em todas as unidades do livro (Literatura, Gramática e estudo da língua e Produção de textos orais e escritos), com mais ênfase em Literatura e Produção de textos.

Na página 311 do LD1 temos o seguinte exemplo encontrado na sessão *Palavras na lupa*:

Quadro 14 – Palavras e expressões de sentido semelhante

Unid. 3 – <i>Português Linguagens em Conexão – Palavras na lupa</i>
Capítulo 30 – p. 311
<p>1 Para desenvolver o texto, foram usadas palavras e expressões de sentidos semelhantes relacionadas ao tema.</p> <p>a) A que se referem as palavras e expressões: pirata, traficou, carga secreta, traficar, roubo, surruiu, sementes roubadas?</p> <p>b) Formule uma hipótese para a escolha desses termos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Estas questões são relativas ao texto *O pirata amazônico*, de Leonardo Coutinho e referem-se ao inglês Henry Wickham, que foi contratado pela Coroa para traficar as sementes de *Hevea Brasiliensis*, a seringueira (árvore nativa da Amazônia), para a Malásia, e acabou com o ciclo da borracha no Brasil. Sem dúvida, contribuem para o desenvolvimento da competência estratégica, tendo em vista a utilização de paráfrase, sinonímia e adivinhação cotextual como estratégias compensatórias para construção do sentido.

O mesmo não podemos afirmar sobre o LD2 quanto a esse aspecto, como já foi evidenciado, não encontramos um trabalho sistematizado de análise linguística a partir daqueles que foram abordados.

Em referência à **competência intercultural**, muito embora tenha sido preconizada por Byram, Gribkova e Starkey (2002), inicialmente, para o ensino de LE, diante dos conflitos atuais, concebemos perfeitamente plausível e imprescindível o desenvolvimento da competência intercultural em PLM, e, para tanto, devemos ter o LD/MD como principais subsídios, porém não os únicos. Mendes (2008, p. 57) previne sobre “a emergência de se incluir na pedagogia de línguas, a dimensão intercultural que envolve o processo de ensino-aprendizagem, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas muitas vezes distintas.”

Com o suporte da proposta de Mendes (2008) para produção de materiais didáticos sob a orientação da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) e de Antunes (2003) para uma concepção interacionista de linguagem, efetuamos um ajuste quanto à especificidade do desenvolvimento da perspectiva intercultural na esfera de PLM. Desse modo, concebemos que para proporcionar o desenvolvimento da interculturalidade no LD de português, ele deve atender aos seguintes requisitos:

- Deslocar o foco de ensino da língua das formas estruturais para o texto, contemplando o estudo de regras gramaticais em segundo plano, ao eleger a sua relevância e utilidade para a proficiência no uso social da língua;
- Possuir uma concepção de língua/linguagem centrada na língua enquanto atuação social e interação verbal de sujeitos ativos, flexíveis e engajados;
- Contemplar os diversos gêneros textuais de forma mais aprofundada, a partir dos principais usos linguísticos necessários ao desenvolvimento de competências específicas, visando a interação através da linguagem no contexto local, nacional e internacional;
- Proporcionar a reflexão crítica e conscientização acerca da importância da linguagem como principal mediadora das relações sociais com exercício da ética e cidadania no tocante ao respeito às identidades e diferenças;
- Ser flexível quanto à ordenação e sequência dos conteúdos, ao permitir ajustes e modificações em função das necessidades surgidas em sala de aula;
- Permitir a identificação do (a) aluno (a) através da representação dos diversos grupos e extratos sociais brasileiros, observando as diferenças étnicas, de gênero, sexuais, linguísticas, dentre outras.

Entendemos que para se tornar intercultural, o LD de Língua Portuguesa deve, em princípio, ser sensível à realidade cultural do (a) aluno (a), permitindo a sua identificação, através da integração das competências e representação na perspectiva pós-estruturalista proposta por Silva (2014). De acordo com o autor, essa representação poderá ser expressa por meio de pintura, fotografia, texto, filme ou expressão oral e é compreendida como um traço ou marca visível, exterior. Ele deve oferecer aos alunos (as) a possibilidade de autoidentificação ou ao menos a possibilidade de se posicionarem de forma crítica.

5.1.5 Categoria 3 – Conteúdos autênticos e culturalmente significativos

Para Mendes (2008) os conteúdos autênticos e culturalmente significativos são aqueles que servirão de suporte para a promoção da aprendizagem e, antes de tudo, devem dar acesso a novas experiências construídas em conjunto, de modo significativo. O partilhar de experiências com o outro desenvolve a compreensão de uma existência comum e nos faz transformar a subjetividade em intersubjetividade, na busca pela compreensão de si mesmo e da humanidade da qual fazemos parte.

Intentando um exame dessa questão no LD1, constatamos a princípio uma ênfase maior dedicada ao conteúdo de Literatura em 48% das páginas do livro, em segundo lugar vem a Gramática e estudo da língua com 27,5%, e em terceiro a Produção de textos orais e escritos com 12,5%.

A análise do LD2 não mostrou um resultado muito diferente, 43,5% das páginas do livro dedicadas aos conteúdos de Literatura, 44,5% à Gramática e 21% à Redação e Leitura. Esses dados estão em conformidade com o estudo de livros didáticos de LP do EM desenvolvido por Jurado e Rojo (2006) com resultados semelhantes. De acordo com as autoras

Esses dados indicam uma proposta de ensino de língua enfaticamente focada no ensino de literatura, o que poderia nos levar a crer, inicialmente, que os autores estariam priorizando a formação de um leitor literário. Mas não um leitor de uma literatura qualquer: leitor de textos da literatura clássica, começando pelas cantigas medievais e novelas de cavalaria, passando por Fernão Dias, Gil Vicente, Camões, Vieira até os nossos autores brasileiros, Cláudio Manuel da Costa e Tomaz Antonio Gonzaga, no caso da proposta do volume I da coleção (JURADO; ROJO, 2006, p. 46).

Não podemos prescindir de observar que a orientação das três seções está distante da prática de leitura literária realizada socialmente, limitando-se em grande parte a exposição e explicação teórica do tema de cada unidade.

Apesar desse foco direcionado ao ensino de literatura clássica no EM, percebemos algo novo no horizonte do LD1 quanto, por exemplo, à apresentação de textos e biografias de autores literários que fogem do cânone clássico, comumente presentes nesses livros, como Luis Gama, um autor baiano, abolicionista e afrodescendente, cuja obra poética reflete o empenho em defender suas origens étnicas e Itamar Assumpção, um cantor, compositor e instrumentista, atuante em São Paulo na cena alternativa da década de 1980. Foram apresentados, ainda, textos de Hilda Híst, poeta, dramaturga e ficcionista e de Nísia Floresta, poeta e pioneira dos direitos da mulher, ambas brasileiras, muito embora os textos das poetisas tenham sido incluídos na Unidade 2 de Gramática e estudo da língua, a fim de refletir sobre o uso dos recursos linguísticos, em lugar da abordagem literária direcionada aos textos de autores do gênero masculino.

Interpretamos nessa iniciativa de dar voz a autores afrodescendentes, do cenário alternativo e às mulheres, ainda que de forma tênue, uma “quebra” ou “rompimento” da tradição imposta, com a utilização de textos de autores do gênero/sexo masculino, clássicos e brancos, mostrando com isso um processo de produção da diferença como poder de subverter e desestabilizar as identidades existentes (SILVA, 2014). Vejamos, na sequência, um excerto da seção *Na Bagagem*, questionando sobre a visibilidade da literatura afrobrasileira, direcionando para a leitura e análise do texto “Minha mãe” de Luis Gama.

Quadro 15 – Literatura afro-brasileira

Unid. 2 – <i>Português Linguagens em Conexão – Romantismo (II): poesia</i>	
Capítulo 3 – Na bagagem – (p.51-53)	
<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de vários escritores afrodescendentes terem escrito textos de reconhecido valor estético e social desde o Brasil Colônia, por que você acha que ainda pouco se conhece sobre a literatura afro-brasileira? • Você já ouviu falar em Luiz Gama, Domingos Caldas Barbosa, Henrique Dias, José da Natividade de Saldanha Antônio Gonçalves Teixeira Souza, Maria Firmina dos Reis? Será que esses poetas tiveram a visibilidade merecida? 	
<p>Leia a seguir um poema “Minha mãe”, de Luiz Gama, importante poeta do Romantismo brasileiro.</p>	
<p>Minha mãe Luiz Gama</p> <p>Era mui bela e formosa, Era a mais linda pretinha, Da adusta Líbia rainha. E no Brasil pobre escrava! Oh, que saudades que eu tenho Dos seus mimosos carinhos, Quando c’os tenros filhinhos Ela sorrindo brincava.</p>	<p>Éramos dois – seus cuidados, Sonhos de sua alma bela; Ela a palmeira singela, Na fulva areia nascida. Nos roliços braços de ébano, De amor o fruto apertava, E à nossa boca juntava Um beijo seu, que era vida [...]</p> <p>(GAMA, Luís. In: Poesia romântica brasileira. São Paulo: Moderna/FNDE, 2003. p. 38 (Palavra da Gente, EJA,4)</p>
<p>Luiz Gama (1830-1882) nasceu na Bahia e morreu em São Paulo. Filho de mãe africana livre e pai português (um fidalgo), aos 10 anos foi vendido pelo pai como cativo. Libertou-se, estudou, tornou-se advogado, orador e jornalista. Abraçou a causa do abolicionismo [...]</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Outrossim, sabemos que essa abordagem no LD não é gratuita. Ela tem sua origem em diversos instrumentos utilizados pela ONU para erradicação da discriminação dos africanos e da diáspora africana em todo o mundo, inclusive no Brasil, com a instauração da Década Internacional de Afrodescendentes de 2014 a 2024, com o objetivo de erradicar a pobreza e a exclusão, permitindo a participação plena e igualitária desse segmento populacional na vida pública, política e econômica dos países. Esse programa de atividades está refletido na mídia, nos documentos balizadores da educação, incluindo as DCN e PNLD, dentre outros dispositivos utilizados.

Contudo, não percebemos modificações significativas quanto a esse aspecto no LD2, prevalecendo uma abordagem clássica da literatura e a ausência de um trabalho mais aprofundado em relação aos gêneros textuais, opinião corroborada pelo Guia do PNLD, conforme crítica tecida ao referir-se a esse material: “Estudo predominantemente linear da literatura, privilégio do enfoque formalista e normativo da língua, ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato” (BRASIL, 2014a, p. 45). Para Mendes (2012) produzir um material intercultural vai além de apresentação da cultura como algo estático, monolítico e intacto. Antes de mais nada,

O criador de materiais deve refletir sobre a visão de cultura que está na base da sua ação. No sentido que desejo aqui explicitar, a cultura significa a dimensão mais ampla da experiência humana, ou seja, ela é produto de tudo o que sentimos, fazemos e produzimos ao vivermos em sociedade, o que inclui nossas crenças tradições, práticas, artefatos, mas não é só isso. Isto é, ela é também toda a rede simbólica de interpretação do mundo que nos cerca e de nós mesmos (MENDES, 2012, p. 369).

Ao analisarmos o LD1 e LD2, percebemos algumas iniciativas nessa direção, porém ambos ainda prescindem de diversos ajustes para atender a esses requisitos. Especificamente o LD1 já atende uma parcela maior das características propostas, tais como maior ênfase no texto e no trabalho com os diversos gêneros textuais em detrimento das normas gramaticais assim como a representação de grupos historicamente excluídos, enquanto no LD2 essa proposta ainda é embrionária, conforme vimos nas reflexões anteriores sobre as competências e perspectiva intercultural.

Essa situação reitera a responsabilidade do(a) professor(a) quanto à escolha do livro (sem desconsiderar a complexidade das questões políticas que a envolve) e, principalmente, o uso em sala de aula, para extrapolar os limites estabelecidos pelos(as) autores(as) e proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva extremamente necessária em nossos dias.

5.2 ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO, A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO

A análise das narrativas de professoras do Sul da Bahia nos permitiu desvelar suas origens e conhecer o início e a trajetória da sua formação, a história profissional e de vida daquelas que são referência para tantos jovens com os quais já conviveram e convivem no dia-a-dia da sala de aula. São histórias singulares. Na verdade, um belo e significativo recorte da história das profissionais de LP atuantes em nossa região, sob sua própria ótica. Interessante perceber nesse processo, a construção da imagem de si como sujeito da própria história e a construção da imagem de si como mulher (TOURAINÉ, 2010), mas, sobretudo, com uma maneira feminina de ser profissional da educação numa tensão entre o pessoal e o profissional.

É inegável a presença marcante do feminino no âmbito do ensino. Portanto, no exercício do magistério existe uma visão feminizante do mundo em suas relações, gestada por meio da interiorização e consolidação, trabalho de construção de valores, hábitos crenças, modos de pensar e de ser inerentes à construção da identidade da mulher em nossa sociedade (BUENO ET AL., 1993). Esse modo feminino de ser profissional da educação em nossa cultura está permeado das vicissitudes traduzidas nas dificuldades e sensibilidade constituintes dos inúmeros papéis desempenhados pela mulher, como profissionais, filhas, mães, esposas, avós, amigas, colegas, não necessariamente nessa ordem.

Temos aqui um mosaico formado pela influência da família, primeiro contato com a leitura, início da trajetória escolar, lugares, pessoas e acontecimentos que serviram de referência para o seu processo de formação e para a consolidação da sua vida profissional. Cada narrativa conta a história de uma trajetória específica, única, porém com alguns pontos em comum que nos ocuparemos de apresentar ao longo dessa análise. Tentamos perceber “no tensionamento da relação dialética entre o individual e o coletivo, quanto os estudos que usam a perspectiva narrativa podem ser, ao mesmo tempo, formação e investigação” (WITTIZORECKI, 2006, p. 22).

Essa ideia é corroborada por Oliveira (2011) para a qual a reorganização das experiências e as lembranças de professores (as) que foram marcantes em suas trajetórias como estudantes constituem-se uma prática de formação, ou seja, o processo de reflexão e autoria sobre essas trajetórias faz com que a revisitem, compreendam as experiências e reflitam sobre a sua prática atual, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Seguindo as orientações de Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998), como método de análise, optamos pela análise do conteúdo da narrativa. Pela característica da área de Linguística Aplicada em estudar a linguagem como prática social, é natural que os trabalhos, em sua

maioria, se dediquem à perspectiva narrativa voltada para a análise do conteúdo (MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, 2008). Em nosso caso, entendemos que a análise do conteúdo holístico é a que mais se aplica à nossa pesquisa por proporcionar a busca de significados específicos.

Alarcão (2011, p. 57) enfatiza a importância da escrita narrativa como um encontro conosco e com o mundo que nos rodeia, o que implica “em reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experenciam o mundo”.

As colaboradoras foram previamente informadas sobre a utilização desse instrumento na pesquisa e após a liberação pelo Conselho de Ética, solicitamos a elaboração das narrativas. Antes disso, fizemos uma breve orientação sobre esse gênero textual e, como foi explicitado na metodologia, enviamos a nossa própria narrativa autobiográfica por *e-mail* para servir de parâmetro.

Durante o processo de escrita, devido aos nossos objetivos específicos, deixamos as colaboradoras livres para escolherem a ordem da narrativa com a qual se expressariam melhor, diferentemente de Nóvoa (2010) que, no Projeto PROSALUS³⁹ delineou a elaboração de narrativas a partir da perspectiva retrospectiva (da frente para trás). Das 10 professoras participantes da pesquisa, a maioria (PC1, PC 3, PC 4, PC 5, PC 7 e PC 10) abraçou a proposta, mergulhou nas reminiscências e buscou traduzir em um texto amplo a sua representação dessas experiências. Três delas (PC 6, PC 8 e PC 9) tiveram uma participação mais comedida e produziram um texto mais curto, porém significativo e apenas 1, a PC 2 não correspondeu à proposta, alegando falta de tempo para tal e realizou apenas uma breve síntese dos principais pontos do que seria sua narrativa autobiográfica.

Independentemente de questionarmos até que ponto as histórias narradas são reais ou não, pois “os pesquisadores não têm acesso direto à experiência do outro. Nós lidamos com representações ambíguas dessa experiência – fala, texto, interação e interpretação. Não é possível ser neutro e objetivo [...]” (RIESSMAN (1993, p. 8); nós as consideramos de extrema importância para a identificação e compreensão de suas crenças. A partir dessa aceção consideramos a inexistência da neutralidade, tanto em relação ao narrador (a), quanto em relação ao (a) pesquisador (a). Ambos estão imbuídos das suas próprias crenças que influenciam na forma de conceber e/ou interpretar os acontecimentos, dados e fatos, em acordo com a

³⁹ Projeto de formação de gestores da formação para estabelecimentos e serviços do Ministério da saúde, o qual abarcou profissionais distintos da área da saúde, como técnicos superiores, médicos, enfermeiras, chefe de seção e técnico de diagnóstico e terapêutico.

opinião de Clandinin e Connelly (2011) ao se reportarem às mudanças, transformações e negociações ocorridas ao longo do processo de interação com as participantes da pesquisa.

Partindo da afirmação de Clandinin e Connelly (2000) sobre a existência de uma linha sutil que separa a escrita autobiográfica empregadas em texto de campo daquelas utilizadas como textos das pesquisas, coube-nos direcionar a análise para os nossos principais objetivos, que retomamos aqui, confiando no potencial oferecido por esse instrumento, a saber, quais as crenças de professores sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural subjacentes ao ensino-aprendizagem de PLM?

No entanto, para alcançarmos nosso intento, faz-se necessário analisar o caminho percorrido pelas docentes a fim de tentarmos compreender o processo de formação das crenças dessas professoras e suas possíveis origens na triangulação de dados. Sabemos que não é possível observar claramente essas questões na superfície das narrativas, porque pertencem ao plano da subjetividade e intersubjetividade. Entretanto, as PC poderão nos fornecer pistas para quiçá entendermos suas crenças e posicionamentos frente à temática abordada nesse trabalho.

Para isso, contamos com a vasta experiência de Josso (2010) que recorrendo a um longo percurso repleto de experiências de análises minuciosas de autobiografias formativas, principalmente de mulheres, incluindo a sua, descobriu pontos de referência e estabeleceu cinco categorias para compreensão do processo de formação, as quais utilizamos em nossa análise: Periodização e momentos cruciais; Domínios de aprendizagem; Conhecimentos na formação; Dinâmicas; Atitudes e qualidade do sujeito que veremos mais detalhadamente a seguir.

5.2.1 Periodização e momentos cruciais

Essa categoria está ancorada na existência de períodos formados por unidades significativas, transformações e experiências que podem caracterizar uma história. Eles podem encerrar mudanças socioculturais (contexto de vida ou lugar geográfico) que funcionam como um tempo de reorientação. A análise das narrativas autobiográficas de nossas colaboradoras, tendo em vista essa categoria, nos permitiu detectar a periodização, da seguinte forma:

A PC 1 passou por várias mudanças geográficas e de contextos escolares (4 escolas entre a fase inicial e início do ginásio) em sua vida, alternando entre escolas públicas e particulares com diferentes clientelas. Essas mudanças, de alguma forma, refletiram na sua formação e a levaram a considerar-se inferior socioeconomicamente e intelectualmente, pelas dificuldades enfrentadas em inglês e português na escola particular em um dado momento, porém, em outros se considerava proficiente, como no Curso de Magistério realizado na escola pública. De acordo

com a professora, os problemas educacionais foram agravados pelos problemas familiares que ela enfrentava, relacionados ao alcoolismo do pai e ao *bullying* dos próprios irmãos em relação ao cabelo crespo, conforme os excertos abaixo:

Eu era fraquinha, eu era fraca em português a professora dizia: “Você está fraquinha!” Meu calo era o inglês, chorava quando vinha o resultado das provas e nesse período era conceitos, era AI, AM, AS. Aproveitamento insuficiente, aproveitamento médio e aproveitamento satisfatório. Eu era fraca pois não tinha uma base, estudei em escola pública e não tinha muita base, mas eu era muito esforçada e todos os professores diziam que eu era esforçada. (PC 1)

Agora tinha um problema social nesse período. É que eu estudei numa escola que era uma escola muito boa em Eunápolis e estudava o filho de não sei quem, filho de médico, era uma escola boa que tinha um pessoal de uma classe social boa que moravam em casa bonitas e eu e meu pai tinha casa de aluguel e outra coisa ele bebia. Ele tinha muita coisa, teve restaurante, teve fazenda, teve matadouro e meu pai perdeu tudo por causa da bebida. (PC 1)

Eu nunca me dava bem com os colegas abastados. E outra coisa eram os cabelos, eram aqueles cabelos lisos das meninas e eu sempre de tranças até que cortei o meu cabelo, ficou bastante crespo, foi no período da adolescência, eu acho que sofria muito mais o preconceito dentro da minha família até do que na escola. (PC 1)

Nóvoa (2010, p. 172) afirma que “os adultos se formam por meio de experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência”. Por isso não podemos ignorar os fatos trazidos à memória pela PC 2 que relata ter sido corrigida de forma inadequada em público pela professora, tratando-se de uma violência verbal e pela PC 3 que aborda inicialmente um trauma ocorrido na escola pela violência física de uma mordida no braço que a fez ausentar-se da escola por 3 anos seguidos, assim como o conflito existente entre a condição socioeconômica da sua família, representada por sua mãe e os esforços para que a filha tivesse uma melhor formação, mesmo diante da discriminação sofrida por suas características étnico-raciais e por estar em uma escola destinada aos filhos mais abastados da sociedade grapiúna⁴⁰ nos anos seguintes, em desacordo com a humildade da sua origem.

Esses preconceitos e discriminações estão presentes em nossa sociedade ainda em nossos dias, e essas constatações evidenciadas pela PC3 nos remete ao racismo institucional abordado por Lima (2015), o qual coloca em desvantagem os alunos e alunas negros ao desconsiderar, inferiorizar ou estigmatizar as referências socioculturais que esses alunos possuem.

⁴⁰ Termo que pode substituir “sociedade itabunense”.

Um fato que marcou minha vida como estudante foi chegar à quinta série cheia de expectativas por estar pela primeira vez, estudando na cidade e ser corrigida em público, grosseiramente, pela professora de matemática ao confundir “adição” com “audição”. (PC 2)

O fato marcante ali é que fui mordida no braço e arrancado um pedaço, aí minha mãe me tirou da escola aos três anos, fiz o jardim um e o jardim dois e fui para a alfabetização na Escola Branca de Neve, escola particular também. (PC 3)

Logo depois, aconteceu de eu ir para a outra escola, outra escola particular, mas em outra condição. Minha mãe já não aguentava mais os gastos, ganhava muito pouco, ela conseguiu uma bolsa de estudo numa escola top, escola dos ricos de Itabuna, Escola AFI a partir da primeira série. (PC 3)

Era uma escola rígida, privilegiava as pessoas da classe social mais elevada, então as professoras eram muito distantes, muito carrasacas mesmo. As deferências era sempre para os que tinham mais dinheiro e eu como não tinha, eu tinha mesmo era o saber porque eu estudava, tinha dificuldades enormes, imensas em matemática mas nas outras eu ia muito bem pois eu achava fascinante e eu sempre fui muito falante e quando eu questionava, quando explicava isso provocava um certo desconforto pois as pessoas não gostavam muito mas eu falava porque eu entendia porque eu já tinha lido e as vezes os próprios colegas não gostavam e sofri *bullying* por ser pobre, por causa das roupas eram sempre velhas e por causa do cabelo também, o meu cabelo étnico, e diziam: “Tira essa bucha da frente do quadro” enfim, não tenho boas recordações de lá não. Eu aprendi muito conteúdo também, mas não foi a escola dos meus sonhos. Sou grata a minha mãe pois aprendi muita coisa, muito conteúdo. (PC 3)

No excerto abaixo, a PC 3 ressalta a sua participação no grupo de teatro da escola como um fato marcante do ponto de vista positivo, vendo na arte um encontro consigo mesma mediante a interação, o que lhe proporcionou a construção da identidade por meio de valores compartilhados com o grupo ao qual pertencia.

Fato marcante bom, foi o grupo de teatro que tinha lá, GTAFLI. Ali eu vi pessoas que pensavam parecido comigo. Eu sempre fui muito ligado a arte, ligada a música, pintura, a desenho ao teatro. Arte sempre foi essencial para mim e nas escolhas para a minha profissão, sempre tinha aquela cobrança, o que é que você vai fazer, vai fazer direito, vai fazer jornalismo. Fiz vestibular para essas coisas todas. Mas minha mãe sempre dizia: “Você vai fazer o vestibular na faculdade pública porque fora eu não tenho condições de sustentar. Primeiro fiz Direito na Uesc, com 17 anos, depois insisti, fiz Direito e Letras, porque Letras, por causa do *link* com as artes, na época tinha uma colega que hoje é professora de português também e hoje é atriz e ela falou que ia fazer o curso de letras eu vi letras e artes e ler era a minha vida, li vorazmente, li muito e com nove anos lia livros de 100 páginas, e o povo na

escola dizia essa aí é doida demais, e diziam: olha não leia de mais que vai ficar igual àquela aluna doida. (PC 3)

A PC4 retrata, em sua narrativa, um fato marcante, inerente à atribuição dos papéis femininos em nossa sociedade. Quantas mulheres já se encontraram ou se encontram na condição da PC4 que pelo exercício da maternidade tiveram que abandonar os estudos em virtude da criação de seus filhos ou da dificuldade em conciliar as atividades domésticas e profissionais? As dificuldades enfrentadas pela professora são bastante comuns na vida de inúmeras mulheres, não só da área de educação, mas também de outras, contribuindo para a desigualdade de gênero presente na sociedade brasileira.

Em 1983, quando casei, desisti da faculdade devido à gravidez e me dediquei ao trabalho e a cuidar do filho. Em 1989, até por incentivo do meu marido, com o conhecimento que ele tinha na Universidade, que na época já era Uesc, junto ao secretário, professor Renan a gente conseguiu retornar. (PC 4)

A PC5 delinea um marco individual significativo em sua vida, pautado no longo tempo em que ficou fora da escola (dos 9 aos 13 anos), pelo fato do pai escolher a zona rural para residir com a família e o seu retorno à cidade em condição econômica precária, devido ao abandono do lar pelo pai.

Longos treze anos se passaram até chegar o dia de sair daquele lugar com meus pais. Lembro com carinho da tarde em que me despedi do quarto, das árvores, das paisagens que me viram crescer; lembro como hoje que o sol desaparecia, dourando as nuvens que o acariciavam. Chorei, entre saudosa e feliz. Tinha esperança de recuperar o tempo perdido. Seria jornalista e poliglota, mas ninguém me avisou que seria arrimo de família. Meu pai, silenciosamente, afastou-se de casa pouco tempo depois. (PC 5)

Josso (2010, p. 196) refere-se aos marcos das suas próprias experiências e vê a formação como sinônimo de transformação. Porém, a autora alerta para a necessária capacidade de assumir riscos, se transformar e sair da zona de conforto, da seguinte forma:

Esses momentos cruciais constituíram cada vez uma aprendizagem da ruptura; ruptura nas relações afetivas, ruptura no modo de vida, ruptura nas atividades, ruptura nos contextos socioculturais. Essa aprendizagem da ruptura sensibilizou-me progressivamente pelo fato de que, para estar disponível ao que virá, para estar em posição de renovação, é preciso aceitar assumir alguns riscos, mas é sobretudo o abandono de um universo conhecido e sua relativa segurança. Não é só assumir alguns riscos, mas é sobretudo arriscar tornar-se outro. Nesse sentido, formar-se é transformar-se.

Reminiscências de um tempo bom na escola marcaram as narrativas das PC6, 7 e 8, 9 e 10. Enquanto a PC 6 apontou para a formatura no Magistério e as dinâmicas das aulas de espanhol, a PC 7 enfocou a gênese do desejo de se tornar uma professora, levando-a a colocar esse desejo em movimento.

Dois momentos foram muito marcantes: a formatura no Magistério e a graduação. Durante a graduação, o marco principal foi a influência exercida pelas aulas, as dinâmicas das aulas de espanhol. (PC 6)

Aos doze anos, residindo em Ipiaú, comecei a estudar no seu Colégio Estadual. Aos dezoito anos, conclui o Ensino Médio com formação em Magistério. Desta forma, despertou em mim, o desejo de ser *professora*. Esse desejo colocou-me em movimento, pois ser professora é vivenciar um circuito de interações e possibilidades com o outro. Nessa época, era aluna em destaque pela participação nas aulas e pelas notas obtidas nas avaliações, mas a grande questão girava em torno da pesquisa, dos textos, das relações com o *outro*, das questões sociais e identitárias. (PC 7)

As PC 8, PC 9 e PC 10 trazem à lembrança momentos prazerosos da vida escolar com o despertar do gosto pela leitura, a escolha da escola na qual exerce as atividades de ensino, a leveza e o prazer da convivência com colegas e a conclusão do Ensino Médio, uma das etapas de sua formação, respectivamente.

Já na pré-adolescência descobri um tesouro na casa de uns amigos. Enquanto a turma brincava de bicicleta e ping-pong, eu me perdia na biblioteca entre os contos de Andersen e os contos de Grimm. Aquelas coleções de contos de fadas me seduziam. (PC8)

Essa escolha pelo CIOMF, deu-se em função de ter feito o estágio supervisionado nessa escola e ter ficado encantada com a organização e com a postura das professoras que aqui encontrei. Acho que esse foi o momento em que me encontrei enquanto profissional e marcou meu jeito de encarar a docência. (PC 9)

Conclui o Ensino Médio. A nossa turma era dinâmica e muito unida. Participamos de quatro momentos inesquecíveis! Um culto, a colação de grau, uma festa com direito a Champagne e valsa; e, por fim, no domingo, visitamos as famílias de nossos colegas em suas casas. (PC 10)

Na construção da sua trajetória profissional, cada professora elegeu momentos significativos que, em sua concepção foram decisivos em sua formação. Josso (2010, p. 19) reflete sobre a tomada de consciência que cada momento proporciona e também considera o acúmulo de experiências como algo fundamental em sua formação.

Relembrar fatos da própria história envolve acessar crenças, sentimentos, lembranças e emoções. No entanto, é pertinente observar que ao revisitar o passado, as narradoras apoiaram-se em sua condição atual profissional e de vida e fizeram um balanço do seu crescimento pessoal, mesmo que não tenhamos solicitado. Essa atitude envolve uma análise das conquistas e das perdas em diversas áreas da vida e não só na profissional.

Com essa discussão, queremos dizer que a escolha dos fatos marcantes que mereceram ser narrados pelas professoras está ancorada na situação atual da vida profissional, emocional, física, social e econômica na qual se encontram as docentes no momento da escritura do texto e não na natureza real dos fatos no momento em que eles ocorreram. Apesar disso, devemos levar em conta a influência de outros fatores para justificar a origem das crenças existentes no momento atual que podem ter sido modificadas ao longo da carreira dessas professoras, conforme assinalado em Barcelos (2007b).

5.2.2 Domínios de aprendizagem

Josso (2010, p. 197) retrata essa categoria como a diversidade “de saber-fazer e de saberes que temos de adquirir, manusear e adaptar à variabilidade de contextos da prática”, sobre a qual abordou inicialmente com considerações gerais sobre a aprendizagem como processo e posteriormente, com a categorização das aprendizagens ilustrada a partir de exemplos.

A autora apresenta as inúmeras formas de como nós entramos numa aprendizagem, por meio da seguinte explicação:

Nós entramos numa aprendizagem seja pelas indicações de um terceiro, seja pela observação de uma pessoa de certa maestria, seja pelo viés de uma teoria – como um livro ou manual de utilização. É a fase da iniciação, do primeiro contato com a atividade projetada. O modelo dá uma primeira representação do que é preciso fazer para chegar à realização da atividade. Há, porém, os saber-fazer a adquirir descobrindo-os por tateamento como é o caso do domínio da pesquisa (JOSSO, 2010, p. 197).

A fase de iniciação relacionada aos domínios de aprendizagem está muito bem marcada na enunciação das PC 1 e PC 2 quando descrevem as dificuldades iniciais em relação à remuneração, compreensão dos conteúdos das aulas com vistas à sua ministração e influência recebida de outras educadoras quanto ao gosto pelas áreas de Literatura e Linguística.

O valor da escola era um salário. Foi um desafio, pois foi a minha primeira prática. Eu peguei uma sexta, uma sétima e uma oitava. Na oitava série, para dar aqueles conteúdos foi complicado, eu estudava muito e lembro que eu encontrei a professora da Uesc na farmácia e ali mesmo eu esclareci um assunto de língua portuguesa que eu não estava entendendo, que eu tinha que passar para os meninos. (PC 1)

Duas professoras foram marcantes para que eu me apaixonasse por Literatura e Linguística: Edvalda e Lourdinha (Maria de Lourdes) professora da UNEB de Santo Antônio de Jesus. (PC 2)

Estas aprendizagens estão relacionadas, conforme Josso (2010, p. 198)

[...] a tudo o que fazemos com outrem, com objetos, com o ambiente natural exigiu-nos um processo de aprendizagem, isto é exigiu que soubéssemos mobilizar atributos físicos e psíquicos, descobrir propriedades nos objetos e no meio ambiente, tornar-nos sensíveis às qualidades dos outros, a fim de que a articulação entre o sujeito e a mediação que ele utiliza permita o sucesso da atividade.

Na exposição da PC1 vimos materializar-se esse processo de aprendizagem do saber-fazer preconizado pela autora em relação ao ensino de língua, que no início é inseguro, tímido, porém superado por meio da experiência, como iremos constatar ao longo da análise, formando pouco a pouco a cultura de ensinar das professoras.

Gostava da escola pública, meninos simples, meninos humildes, meninos interessantes. Depois comecei a trabalhar no ensino médio. Tive as dificuldades com o ensino médio, era insegura com o conteúdo, ia muito bem preparadas, muito organizadas para que não acontecesse nenhum vacilo, mas eu gostava muito de ensinar Português. (PC 1)

O acúmulo de experiências de aprendizagens no tempo “introduz uma dimensão suplementar à aprendizagem: a de uma aprendizagem na aprendizagem” (JOSSO, 2010, p. 198) que acelera o processo de aprendizagem, antecipa as condições necessárias para iniciar, adquirir entreter e adaptar um saber-fazer, desenvolvendo uma capacidade de auto-observação que serve de base para a autonomização do sujeito em quaisquer outras atividades.

Averiguamos nos os relatos das PC 1, PC 3, PC 4, PC 5, PC 6, PC 7, PC 8, PC 9 e PC 10 muitos pontos relacionados à autonomização do sujeito: eles dizem respeito às dificuldades inerentes ao início da vida profissional, falta de experiência, motivação para aprender o ofício, influência da família, investimentos na formação continuada e auto-observação crítica em relação ao seu trabalho, conforme retratados nos excertos abaixo:

Eu sempre fui uma professora muito dinâmica, eu posso fazer essa autoavaliação, porque eu estudava, eu queria fazer coisas diferentes, preparava as aulas. Eu queria deixar a aprendizagem da língua, da língua materna, essa língua padrão de uma forma mais prazerosa para os meninos. Eu fiz isso durante muito tempo. (PC 1)

O início da minha prática docente foi dando banca, dava aula de ensino fundamental, Português, Matemática, História, acompanhava os meninos e dava conta. Depois, como professora de Português, fui estagiária em uma escola estadual de Itabuna. Substituía e dava aula para adultos à noite. Os meninos eram engraçados, praticamente da minha idade. Me formei muito nova. Eles tinham 17, 18 anos e eu os meus 22 anos. (PC 3)

Trabalhei na Escola do Bairro Daniel Gomes em primeiro de agosto de 1981. Era uma classe multisseriada e eu sem experiência nenhuma. O local era uma igreja, que não tinha a menor estrutura e eu fui trabalhar assim mesmo, após longas caminhadas. Fiquei dando aula por muito tempo naquele local, até que através de contato com pessoas conseguimos ir para uma escola mais próxima do centro da cidade. (PC 4)

Aos onze anos de idade, sem a menor noção de ensino-aprendizagem, um vizinho pediu para meu pai me deixar dar lição a duas filhas dele. Éramos amigas, brincávamos de estudar e elas acabaram escrevendo os próprios nomes. (PC 5)

Além da influência de minha família, que sempre me orientou do maternal até o ensino superior, tudo que aprendi na Universidade e nos cursos de formação continuada me ajudam a exercer com disciplina e responsabilidade a minha profissão. (PC 6)

No circuito de minhas experiências formativas acadêmico-profissionais, recorri/recorro à participação de eventos e cursos acadêmicos, apresentação de trabalhos em congressos científicos. Nessas experiências vivenciadas, venho desenvolvendo leituras diversas sobre a Literatura Brasileira, em especial a Literatura Baiana, com suas especificidades. (PC 7)

Ao terminar o curso, várias mudanças estavam acontecendo no Banco, então fiz o concurso para professor do estado. Sendo aprovada, pedi demissão e assumi novamente a sala de aula [...] continuo na mesma escola onde procuro dar a minha colaboração para uma escola pública de qualidade. Sempre procurei fazer meu trabalho com dedicação e tenho muito apreço pelo que faço. (PC 8)

Isso ocorreu há quase vinte e um anos e, apesar de ter excelentes professores, sinto que nos faltava um olhar para a pesquisa e maior interação com a escola que encontraríamos depois da formação. Considero-me ainda em formação e atenta às mudanças com as quais nos deparamos a cada dia. É um aprendizado que não se esgota. (PC 9)

Em duas etapas, participei de um curso com oficinas na área de linguagens e códigos – Leitura Crítica da Imagem – promovida pelo Instituto Anísio

Teixeira com certificação de 80 horas, em Salvador-BA. Em dezembro deste mesmo ano, conclui o GESTAR II. (PC 10)

Nesse caso, a formação acadêmica, além de tê-las instrumentalizado, legitimou e institucionalizou sua escolha, porém o interesse de Pereira (2010) no estudo de narrativas vai para além da formação profissional e passa pelo viés da produção de si, do sujeito, valendo-se de mapas, quadros, linhas de forças vivas que produzem acontecimentos, as fazem enxergar um plano em movimento que sustenta a estética da profissionalidade, bem de acordo com as possibilidades de mudanças inerentes às crenças e a situação em que vivemos (DEWEY, 1993).

Quanto aos processos de aprendizagem, Josso (2010, p. 199-200) refere-se ao caráter complexo da sua categorização e os classifica em 4 categorias, que em sua acepção parece dar conta de toda a diversidade que os constitui:

- a) aprendizagens psicossomáticas – sintetizadas como a aprendizagem das sensibilidades estéticas pela autora, ela a exemplifica como a maneira de sentar, de se alimentar, a prática da sexualidade, prática de esportes, higiene, relaxamento, controle da vida emocional etc.
- b) aprendizagens instrumentais – Definida como o uso e manutenção de objetos de qualquer complexidade, bem como de processos e procedimentos. Ex. objetos da vida cotidiana, máquinas, ferramentas, utensílios, etc.
- c) aprendizagens relacionais – reportar-se ao conjunto de aprendizagens relativas à convivência.
- d) aprendizagens reflexivas – pertence ao campo da reflexão como ação virtual voltada para a solução de problemas criados pela adaptação do saber-fazer e de saberes em situação concreta. Instaura a reflexão como exame crítico a partir de “perguntas, observações, ideias ou valorizações”.

Essa capacidade de reflexão influencia todas as outras aprendizagens e por sua vez é dependente e alimentada por todas as outras citadas anteriormente. Portanto, a reflexão é uma atividade imprescindível para a aprendizagem efetiva.

Sabemos da importância do conjunto de todas as categorias de aprendizagens para a formação profissional, no entanto, destacamos as aprendizagens relacionais para o desenvolvimento dos nossos argumentos relacionados aos objetivos desse trabalho. Para tanto, vejamos a opinião de Josso (2010, p. 200) sobre o tema:

Há de um lado, em qualquer contexto, as aprendizagens das relações entre gerações, entre homens e mulheres, entre pares, as relações hierárquicas e as de poder, de outro lado, relações específicas em contextos tão diversos como a família restrita e ampliada, a profissão, as associações de interesse, as relações de permuta, de vizinhanças, as relações de amizade, o contato com outras culturas.

A autora destaca a relevância da convivência e da ética intrínsecas ao comportamento humano nas relações com o outro, na qual duas questões primordiais, embora aparentemente conflitantes, são elencadas: a necessidade de adequação às situações por meio de um comportamento adequado, assim como a capacidade de libertação e criação da sua própria maneira de fazer.

Uma possível solução para esse impasse é a proposta de Casagrande (2010) que defende o autoconhecimento como um poderoso suporte para estruturar e refletir sobre o processo de formação, subjetivação e constituição de sentido para a existência humana a fim de desenvolver o autoendimento e a configuração do senso de identidade na pós-modernidade.

O autor apoia-se nas ideias de Habermas (2002), para o qual o agir comunicativo mediante o uso da linguagem dirigida ao entendimento poderá solucionar esse problema. “Agir comunicativamente implica a possibilidade de estabelecer entendimento acerca de algo no mundo, coordenar as ações mediante a interação subjetiva e vivenciar processos de socialização que servem para formar e para manter identidades pessoais” (CASAGRANDE, 2010, p. 28). Isso posto, observemos os excertos abaixo:

Mas uma coisa que eu sempre quis na minha vida, logo no início eu já fui dar aula no Estadual, substituí. Uma coisa que eu nunca quis eu não serei como nenhuma daquelas professoras, eu não serei, professoras sem afeto, professoras sem empatia, professor que não valoriza o saber que o aluno tem, não quero isso não. Na verdade, eu me transformei na professora que eu queria ser. Uma professora afetuosa, que se importa uma professora que consegue ver, quando o aluno está triste o que pode ser feito o que pode melhorar. (PC 3)

A educação não é só ali na sala de aula, por isso que me questiono muito e acho que estou no lugar certo, porque não me preocupo só com aquela questão ali dentro da escola. Eu me preocupo fora da escola. Como é que vivem estes alunos nossos, até sobre as questões dos seus relacionamentos, o que que eles valorizam nessas questões. Incentivo sempre a terem uma vida melhor, não deixar serem enganados mesmo que eles não consigam ser um grande profissional, grande executivo, mas mesmo nas coisas que eles passam, sejam elas quais forem, que não deixem se enganar por ninguém, conheçam seus direitos e assim sucessivamente. (PC 4)

Após o licenciamento, prestei concurso para professora do Estado. O destino havia me alcançado em cheio. A posse foi na Escola Estadual Emílio Garrastazu Médici no Bairro Califórnia em Itabuna, em maio de 1994. Mais uma oportunidade de adaptação, teria que vencer meu medo de sala de aula. Prometi a mim mesma que não seria mera repassadora de conteúdo de Língua portuguesa, de Literatura, tampouco repetiria os conteúdos do livro didático sem intervenção necessária. (PC 5)

Gosto muito do que faço porque, mesmo em meio a muitos desafios, acredito que meus alunos serão sempre agentes transformadores da sociedade. O que aprendo com minha profissão, supera a dificuldade de meu contexto de trabalho. (PC 6)

Através dos estudos, das pesquisas, dos concursos e seleções desvela-se uma nova mulher, nova professora e novos caminhos e sonhos, a questão da memória se mostrando associada a disjunções: memória e identidade, memória e tempo, memória e história, memória e poder, memória e espaço, memória e literatura, memórias e mais memórias. (PC 7)

Hoje uma das minhas iniciativas é incentivar a leitura. Junto com outras colegas reativamos a biblioteca, tornando-a um lugar prazeroso. Fazer nossos alunos sentirem que ler é abrir o caminho para o prazer e para o conhecimento. essa é nossa meta. (PC 8)

Contudo, uma experiência que, felizmente, comumente ocorre e que me deixa extremamente satisfeita está relacionada com o sucesso de meus antigos alunos. Vê-los bem-sucedidos, tanto na vida acadêmica ou em outras atividades sociais me renova. (PC 9)

Tenho 23 anos de dedicação exclusiva ao CIOMF, acreditando que o trabalho que desempenho durante todo este tempo é mais do que necessário, é fundamental. Sabendo que a sociedade precisa do profissional de educação comprometido com uma prática pedagógica sustentada por uma tríade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o aluno, os conhecimentos, a mediação do professor que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PC 10)

Conscientes das experiências pessoais como propulsoras da sua identidade, vimos nesses recortes, a busca do sentido da própria existência, pelas professoras colaboradoras, que extrapolam a formação recebida, seus modelos, concepções e teorias e estabelecem um novo caminho profissional de satisfação pessoal com base em suas crenças de como deve se dar o ensino-aprendizagem de línguas, como aponta Barcelos (1995, p. 148).

As culturas de ensinar também dizem respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão. Esse conhecimento que os professores possuem sobre como se deve ensinar é também chamado de conhecimento prático. Ele seria constituído por regras práticas (o que os professores acham que devem fazer numa determinada situação), princípios práticos (crenças) e imagens (conhecimentos objetivos que orientam a conduta geral).

Richards e Lockhart (1994) admitem a estreita ligação entre as crenças dos professores aos treinamentos que realizaram, às suas experiências de ensino, ou ainda quando estavam

aprendendo uma língua. Ao sintetizar as possíveis origens das crenças dos professores, os autores apresentam as seguintes possibilidades de origem das crenças como fruto de:

- a) experiências enquanto aprendizes de uma língua;
- b) experiência com relação ao que proporciona melhores resultados;
- c) preferências estabelecidas na prática;
- d) fatores relacionados com as personalidades
- e) princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas;
- f) princípios baseados em uma abordagem ou método.

Em face do exposto, é oportuno constatar o quanto as PC são conscientes do papel de agentes de transformação social a partir da sua cultura de ensinar. Essa construção da identidade intitulada pós-convencional (HABERMAS, 2002) se desvincula da identidade social e busca a individualização social por meio de dois diferentes aspectos: a autonomia e a conduta consciente de vida frente aos padrões culturais e as expectativas sociais de autoentendimento e autorealização.

A formação desse novo tipo de identidade poderá ser capaz de levar essas profissionais a agir com autonomia, dando continuidade a sua vida, assumindo a responsabilidade das próprias decisões, atividade determinante para uma vida mais plena e feliz.

5.2.3 Conhecimentos na formação

Essa categoria reporta-se aos referenciais pelos quais as realidades são percebidas e interpretadas, ou seja, a capacidade de compreender aquilo que contribuiu para a sua própria formação durante o percurso de vida, alusivo às competências adquiridas, tomadas de consciência e integração de conhecimentos.

Trata-se de identificar os universos de conhecimento de que o autor se apropriou, que lhe servem de para compreender as coisas, o ambiente natural e o ambiente humano, para compreender a si mesmo, para dar uma ou várias significações aos eventos, situações, atividades, relações nas quais ele está implicado ou empenhado (JOSSO, 2010, p. 201).

Para ilustrá-la, a autora faz referência à ocorrência de mudanças em seus centros de interesse durante sua trajetória, que foram gestadas a partir de respostas às necessidades ligadas à atividade profissional, de pesquisa e de ensino, ou mesmo de necessidades ligadas à sua vida privada.

De igual modo, as PC passaram por várias etapas em sua formação e realizaram o registro daquelas que consideraram mais significativas. Temos o exemplo da PC 1 que apesar de oscilar entre Língua Portuguesa e Literatura, ratificou o seu encanto por Literatura, demonstrado na escolha da pós-graduação, e a PC 2 que revelou a influência de outras professoras como sua fonte de motivação pela Literatura, porém realizou, posteriormente, uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Mídias na Educação, mudando assim o seu centro de interesse.

No meu curso superior eu gostava muito de Literatura. Era um amor, era uma paixão que eu tinha. Todas as disciplinas de Literatura que eu fiz, eu gostei. Tive bons professores de Literatura. (PC 1)

Sempre gostei muito de ensinar Língua Portuguesa. (PC 1)

Para finalizar sobre a minha formação acadêmica eu fiz também a Pós-Graduação, eu fui fazer Literatura Brasileira em Belo Horizonte, apaixonada por Literatura. (PC 1)

Duas professoras foram marcantes para que eu me apaixonasse por Literatura e Linguística: Edvalda e Lourdinha (Maria de Lourdes) professora da UNEB de Santo Antônio de Jesus. (PC 2)

As mudanças de universo do conhecimento são perceptíveis também na narrativa da PC3 que faz uma autorreflexão sobre a necessidade de uma mudança na metodologia de ensino da Literatura e na da PC4, ao questionar sua própria vocação e refletir sobre a permanência na educação por tanto tempo.

Eu percebi que apesar de eu ser uma apaixonada pela Literatura, agora não faz mais sentido ensinar Literatura para os meninos do jeito que eu ensinei há muito tempo atrás. (PC 3)

A partir daí é que eu fui ter uma noção do que era a Educação e ter a preocupação maior do que é que eu queria com a Educação e por que é que fiquei tanto tempo na Educação, porque que eu falo que não tenho vocação, enfim, começaram a surgir algumas angústias, preocupações a partir desse momento quando eu entrei no Estado. (PC 4)

Em 2010, incentivada por outras colegas minhas do estado eu fiz a pós-graduação, me especializei em Língua Portuguesa e Literatura conclui em dois anos e as coisas foram melhorando. (PC 4)

A fim de demonstrar as diversas etapas pelas quais pode passar as profissionais ao longo da sua formação, temos as experiências das PC 5 e PC 7. A PC 5, no início da sua trajetória

escolar, se mostrou encantada preliminarmente com questões ambientais, passou sua fonte de interesse para Literatura Brasileira, Política, Leitura e Produção Textual. Posteriormente voltou ao interesse do início da sua trajetória com o trabalho de mestrado voltado para questões ambientais, cujo tema foi *Educação ambiental nos pressupostos da Agenda 21 para além das ações do indivíduo e da escola* que discute os pressupostos dessa educação para a escola.

Em princípio fiquei encantada com a diversidade da natureza que eu já apreciava. (PC 5)

No final do curso, a disciplina Literatura Brasileira focava o Realismo nas décadas de sessenta, setenta, à luz de autores do antigo e do Neorrealismo. Esbarrei em autores que expunham pela ficção, a chaga terrível da história do Brasil que não está nos livros de História: os anais do golpe militar e suas implicações na vida brasileira, sobretudo na educação, despertaram minha vontade de conhecer mais sobre o assunto. (PC 5)

Obstinada e corajosamente escolhi o tema para pesquisar e apresentar monografia cujo título, Ditadura militar: origem da violência policial no Brasil. (PC 5)

No ano 2000 prestei exame para Leitura e produção textual na UESC e fui reprovada. Entretanto, não me dei por vencida. Logo após prestei exame para Especialização em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa, também na UESC e fui aprovada. (PC 5)

Em 2013 iniciei Mestrado em Educação holística, outro desafio vivenciado em concomitância com o curso *on-line* e presencial EM-AÇÃO e a docência em 40 horas, distribuídas nos ensinos fundamental e médio. (PC 5)

Estas mudanças nos centros de interesse podem ser relacionadas à dinamicidade das crenças, pois para Barcelos (2006) elas podem mudar através do tempo, do curso da história de cada um ou até dentro de uma mesma situação.

Veremos, a seguir os caminhos diversificados de formação seguidos pelas professoras, independentemente de possuírem a mesma formação em Letras, exigida para o ensino de Língua Portuguesa, a fim de percebermos a individualidade de cada processo.

A trajetória da PC 7 passou pela Linguística como monitora, enveredou em Educação, Leitura e Literatura Infanto-juvenil, realizou o mestrado em Letras, atuou na área administrativa e estava realizando o doutorado em Relações Interculturais no momento da pesquisa. A PC 8 interessou-se inicialmente por Português e tem, na atualidade, centrado suas atividades em Leitura. A PC 9 estava realizando mestrado em Linguagens, ao tempo em que se considerava em formação contínua, em sintonia com as necessidades dos alunos.

Enquanto graduanda, participei ativamente de diversos cursos de extensão e consegui ser classificada para exercer a monitoria da disciplina Linguística II, sob a orientação do prof. Manuel Sarmiento, doutor em Linguística (*in memorian*). Além da monitoria, despertou meu interesse a disciplina Literatura Brasileira que cursei em 04 semestres do curso de Letras. (PC 7)

Fiz minha primeira Pós-Graduação, em Administração da Educação com ênfase em Gestão Participativa, na Universidade Estadual de Santa Cruz. (PC 7)

No ano de 2005, fui aprovada na primeira certificação para professor de Língua Portuguesa e concluí a minha segunda Pós-Graduação, em Leitura e Literatura Infanto-juvenil, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (PC 7)

Em 2009, participei da seleção para ingresso no Mestrado em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, turma 2009/2010, na condição de aluna regular. (PC 7)

Atuando como chefe do Núcleo de Línguas da Assessoria de Relações Internacionais da *Universidade Federal da Bahia*, fui impulsionada a realizar um Doutorado que possuísse uma relação maior com questões internacionais, interculturais e também identitárias: encontro-me regularmente matriculada no Doutorado em Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal. (PC 7)

Sempre fui uma boa aluna, nunca dei trabalho a minha mãe para estudar. E português sempre foi a minha matéria preferida. (PC 8)

Hoje uma das minhas iniciativas é incentivar a leitura. Junto com outras colegas reativamos a biblioteca, tornando-a um lugar prazeroso. Fazer nossos alunos sentirem que ler é abrir o caminho para o prazer e para o conhecimento essa é nossa meta. (PC 8)

Como disse, ainda me considero em formação. Estou mestrando no Profletras e tento, a todo momento, continuar conectada com as necessidades dos alunos. (PC 9)

Quanto à PC 10, muito embora não tenha realizado curso de especialização ou pós-graduação *stricto sensu*, ela participou de inúmeros cursos de formação nas áreas de educação e Letras, conforme listados nos excertos a seguir:

Em junho, iniciei participação do Programa de Formação Continuada – Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II – Língua Portuguesa. (PC 10)

Em duas etapas, participei de um curso com oficinas na área de linguagens e códigos – Leitura Crítica da Imagem – promovida pelo Instituto Anísio Teixeira com certificação de 80 horas, em Salvador-BA. (PC 10)

Na qualidade de cursista com aproveitamento e por cumprido a carga horária exigida, no curso de Aperfeiçoamento Profissional em Planejamento, Práticas Pedagógicas, Articulação e Produção Didática para o Ensino da Língua Portuguesa, me foi conferido o certificado pela Secretaria da Educação – IAT – Governo do Estado da Bahia, com CH de 185 horas. (PC 10)

Essa percepção das mudanças nos centros de interesse, sob a ótica da Josso (2010) são provenientes de necessidades ligadas à atividade profissional, de pesquisa e de ensino, assim como de respostas a interrogações oriundas dessas atividades, ou mesmo de questões concernentes à vida privada. Ela funciona como instrumento de reflexão na busca pelo equilíbrio entre o nível macro e o micro e reiteram a transformação pessoal e consciencial do ser humano, na compreensão de si mesmo e do processo de aquisição do conhecimento que acompanha o seu percurso de formação.

5.2.4 Dinâmicas

A presente categoria está relacionada, segundo Josso (2010, p. 203) às relações estabelecidas “entre o individual e o coletivo, relações do sujeito com seu meio familiar e sociocultural e, mais amplamente com sua sociedade e sua cultura de pertença”.

As relações indivíduos-grupos podem ser mais ou menos harmoniosas ou conflituosas, mas qualquer que seja o modo como elas são vividas, apresentam-se como a trama de nossa existência, o lugar onde se forma nossa identidade, onde ela se define e se redefine sem cessar. Com efeito, como individualidade psicossomática, nós somos incontestavelmente independentes uns dos outros, mas essa individualidade não sobrevive nem se manifesta a não ser numa rede de interações que alimentam o duplo movimento de identificação e diferenciação (JOSSO, 2010, p. 203).

Isto posto, a autora identificou 3 dinâmicas pertinentes ao tema das relações entre o individual e o coletivo:

- a) autonomização/conformação em relação à família de origem, exigências sociais, modelos tradicionais de estilo de vida, sistemas de pensamento, representação de si e das relações com ou outros.
- b) responsabilização/dependência quanto ao lugar na vida em grupo e relações interpessoais, engajamentos sociopolíticos, escolhas de orientação profissional, e tomada de consciência em relação à saúde, meio ambiente e outros.

- c) interioridade/exterioridade – concatenadas às tensões nascidas da contradição entre comportamentos e ideias expressas, de um lado e sentimentos não exteriorizados do outro. Uma dialética vivenciada ao longo de toda a nossa vida.

Percebemos em vários momentos da narrativa das professoras a presença dialética dessas dinâmicas que são considerados por Josso (2010, p. 203) “sinais exteriores de como etapas de um movimento contínuo de autonomização no plano das ideias e dos comportamentos que precede ou prolonga esses tempos de exteriorização”, evidenciados, como por exemplo, no desejo da mãe da PC1 de que a filha realizasse o curso de Magistério.

Depois me adaptei, fiz o Magistério. Agora tem uma ressalva, eu não queria fazer Magistério, eu queria fazer o científico tanto que eu fui matriculada no científico e minha mãe veio na escola chateadíssima pois queria que eu fizesse o Magistério. Eu lembro que ela falou para a professora: “Eu quero que ela faça o Magistério.” A professora disse: “Mas, minha senhora, não é o que a senhora quer que ela faça, mas o que ela deseja fazer. E eu acabei fazendo o Magistério mesmo porque a minha mãe queria, porque dizia: “Ah! Que saindo do Magistério vai ter uma formatura, uma formatura bonita e fazendo este Científico aí”, que era básico na época, “não tem formatura nenhuma, tem nada, eu quero é que ela faça o Magistério. (PC 1)

Porém mais tarde, na escolha do curso de graduação, a decisão partiu de si mesma, que ponderou entre dois cursos e escolheu aquele que mais se aproximava da sua inclinação, independentemente da visão do irmão que não concordava com sua escolha.

Eu acho que foi uma grande guinada na minha vida um curso superior. Eu me lembro que o meu irmão disse assim: “Ah você passou no vestibular de Letras, mas não fica só nesse cursinho não. Respondi: Não, não vou ficar só nesse curso não, vou fazer outros cursos, mas eu estou estudando e vou estudar porque senão vou trabalhar. Como este curso de Letras está na área de comunicação, faz parte, eu vou fazer. (PC 1)

A construção da autonomia está presente também na vontade de voar para outros tempos-espacos, verificada no fragmento da PC 2, desejo realizado a partir da sua participação em eventos de formação e no trecho da narrativa da PC 4 que revelou conflitos inerentes à representação de si na relação com os seus alunos.

O que tinha de bom eram os encontros, os congressos que tinham, cheguei a viajar fui ao Rio de Janeiro no Enel e fui também para o Maranhão, o Enel, mas nunca gostei de lugares formais demais, mas eu me sentia aprisionada ali na Faculdade, eu queria era voar. Nos meus primeiros dias eu consegui voar, me senti próxima, me senti gente. (PC 3)

Não sei se é porque estava no nível médio será que eu vou dar conta, é muito difícil, enfim eu achava. Quando entrei no Estado era algo diferente, eu senti algo diferente, a partir daí começaram a surgir questionamentos eu digo: será que eu realmente não tenho vocação, me dou tão bem com meus alunos, eu tenho abertura eu não me preocupo só com as questões da sala de aula, eu procuro ao máximo entender a vida, conhecer a vida do meu aluno, entender aquelas questões, as minhas angústias, porque eles não têm perspectiva de futuro, parece que vivem em mundos diferentes, a questão de valores parece que são diferentes. Então tudo isso me incomoda e me preocupa e me angustia. (PC 4)

Assim como no engajamento social da PC 5 em relação às questões do meio ambiente ou na visão atual da política, expressa pela PC 1.

Em 1997, a UESC ofereceu às escolas, um curso de Educação ambiental para ser vivenciado e inserido em qualquer e toda disciplina como tema transversal. Fiquei entusiasmada com a ideia e me candidatei ao curso de três dias, de onde voltei cheia de vontade de propor aulas com base na educação para a convivência respeitosa com o meio ambiente. (PC 5)

No ano de 2015, concluí e apresentei com êxito minha dissertação para o mestrado em Educação Holística cujo título Educação ambiental nos pressupostos da Agenda 21 para além das ações do indivíduo e da escola, discute a importância dos pressupostos da educação para a sustentabilidade como orientação para a ressignificação dos valores humanos, e aponta possíveis obstáculos à inserção desses pressupostos por meio das áreas de conhecimento na escola, apesar de legislação específica. (PC 5)

Finalizando aqui, mas voltando àquele momento da política, eu acreditava que seria possível um Brasil melhor, mais justo mais solidário com mais divisão de renda. Eu acreditava nisso, puro idealismo, hoje eu vejo que foi puro idealismo. Eu, e as coisas que são públicas, são avacalhadas são feitas de qualquer jeito, não se tem respeito, foi puro idealismo, ingênuo até que muitas pessoas como eu acreditamos nisso. (PC 1)

Em todos esses relatos vemos a constante interação das profissionais com o meio que as cerca, incluindo as relações familiares, sociais, políticas e econômicas pertencentes ao contexto no qual estão inseridas. Woods (1996) Dufva (2003) e Borg (2003), assim como Barcelos (2006) atribuem a devida importância ao contexto para o estudo das crenças, pois ao tempo em que são socialmente construídas e situadas, elas não são fixas ou inflexíveis podendo provocar mudanças na própria pessoa e influenciar as mudanças de outras, à medida em que interagimos com autonomia em determinado ambiente. Contudo, não podemos negar a sua natureza paradoxal e contraditória que faz com que sejam individuais e/ou sociais e compartilhadas.

5.2.5 Atitudes e qualidades do sujeito

Categoria que serve de referência à compreensão do processo de formação, a qual “permite entrar nas transformações conscienciais do sujeito, dando-lhe assim, uma via de acesso às transformações de sua atitude na condição de sua existência” (JOSSO, 2010, p. 204) e se torna mais visível nos momentos de crise.

De um modo geral constata-se que a atitude do sujeito se manifesta no seio de uma dialética entre passividade e iniciativa, que se apresenta concretamente como um balançar entre: considerar-se como um ser condicionado, objeto-resultado de determinações de toda ordem, e considera-se como sujeito de sua história, agindo com um conjunto de exigências e de limites (inclusive os próprios) (JOSSO, 2010, p. 204).

Segundo Nóvoa (2010, p. 172), “a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. A formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida pelas quais os adultos constroem pouco a pouco”. Opinião também de Josso (2010, p. 204), que acrescenta a capacidade individual do ser, capaz de agir de forma diferenciada sob a ingerência dos períodos e domínios da vida.

Há seres mais ou menos empreendedores, mais ou menos confiantes em si mesmos e em seu ambiente humano, que reivindicam mais ou menos seu direito de ser ou tornar-se o que eles pensam ser, mais ou menos abertos à mudança. Além disso, essa atitude flutua de acordo com os períodos e os domínios da vida.

Essa última categoria é indicadora de um processo de tomada de consciência e mudança que só é viável a partir da atitude individual de cada profissional. Associando mudanças às características das crenças, sob o prisma de Barcelos (2007, p. 115), “a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente).”

Portanto, trouxemos alguns trechos das narrativas que correspondem a esse momento de crise pelo qual têm passado as professoras e são inerentes às mudanças de paradigmas presentes no mundo e em nossa sociedade., sobre os quais refletiremos a seguir:

Eu sempre fui uma professora muito dinâmica, eu posso fazer essa autoavaliação, porque eu estudava, eu queria fazer coisas diferentes, preparava as aulas. Eu queria deixar a aprendizagem da língua, da língua materna, essa língua padrão de uma forma mais prazerosa para os meninos. Eu fiz isso durante muito tempo. Atualmente, por problemas pessoais, eu vejo que a minha prática caiu a minha produtividade. Só depois, com o tempo, eu vou poder retomá-la, mas eu sempre gostei de ensinar Português [...]. (PC 1)

A PC 1 ao refere-se à burocracia da escola no uso de aparelhos multimeios em sala de aula, como o *Datashow* que precisa ser reservado com bastante antecedência e no momento de usá-lo, a escola não reúne as condições necessárias⁴¹ e a PC 3 revela a angústia gestada pela sensação de impotência diante da falta de conhecimentos prévios e desinteresse do aluno (a) diante da aprendizagem.

Essas coisas entravam muito. Estas coisas você se cansa, você está querendo trabalhar fazer o melhor e você encontra vários entraves! Aí então vamos fazer o “feijão com arroz mesmo”. O que não quebra tanto a cabeça. (PC 1)

Eu sabia que poderia partilhar estas coisas, sabe quando você vê aquela energia legal dos meninos, aquela vontade de aprender e seguindo e estou aqui e já me sinto cansada, me sinto entristecida com algumas coisas na escola. O fato dos meninos chegarem do fundamental, porque o estado é responsável pelo ensino médio, chegam do fundamental sem saber ler sem saber interpretar e você fica sem saber como fazer esta pessoa ler, e você se sente culpado, você se sente angustiada, impotente, dá vontade de chorar, vontade de sumir, de morrer, porque você não consegue mudar aquela realidade. (PC 3)

Interessante perceber que a PC 3 não somente expõe os problemas enfrentados no contexto do ensino de PLM, mas também apresenta um diagnóstico para o problema ao apontar as mudanças tecnológicas que estão ocorrendo, a necessidade de encontrar um jeito de lidar com as novas formas de aprender do aluno, a indisciplina provocada por uma escola sem regras claras e assim como o cansaço devido à sua extensa carga horária em sala de aula.

Os principais desafios é como lidar com a tristeza dentro de você, não conseguir fazer um trabalho que renda e não ver os caminhos que você vai tomar. Estão noutra época, aprendem de outro jeito. Às vezes a gente não domina estas nuances tecnológicas, mas o que eu acho ainda pior é trabalhar em um lugar onde não tem norte, não têm limites, o que pode ou não pode. Não têm regras definidas. O aluno entra e sai da sala a hora que quer, dá grito em você, dá grito nos colegas, quebra as cadeiras, chuta e fica por isso mesmo. Sinceramente, não que eu não goste da minha profissão, eu me sinto muito estressada, quarenta horas na sala de aula não é brincadeira. (PC 3)

⁴¹ A PC1 queixou-se da falta de extensões, tomadas e outros equipamentos que em sua ausência, inviabilizam o uso do *Datashow* em sala de aula.

Porém, a PC3 realiza uma autocrítica do seu trabalho e postura, assim como da postura de colegas que se encontram em situação semelhante. Em meio à crise, ela consegue visualizar a necessidade de mudança e de reconfiguração de sua prática a partir de novas estratégias e das novas concepções de ensino-aprendizagem. Nóvoa (2010) reafirma a individualidade do processo e a necessidade de um contexto específico para desenvolvê-lo. Por conseguinte, “por meio de uma biografia educativa o processo de formação é estimulado, sendo encarado como um objeto de investigação que cria as condições para uma tomada de consciência individual e coletiva” (NÓVOA, 2010, p. 173).

Para mim o emprego não é só ir para lá dar aula, encher o quadro de coisa, ou bater o ponto, explicar. Que adianta estar explicando e o menino não estar entendendo. Sem entender e sem interesse. Não adianta, a gente se sente desesperançoso e triste, principalmente quando você vem com as inovações e as pessoas não querem mudar, não querem as mudanças, ainda pensam assim: “Eu vou para a escola para transmitir conhecimento”. Falei assim:” Oh minha filha, você falou que falo demais, transmitir conhecimento isso não existe mais não, você ainda está com esta postura, você tem que ir além, educar envolve valores, educar envolve sonhos, novas estratégias, se reconstruir”. (PC 3)

Alarcão (2011) atribui essas mudanças sociais, em grande parte, à sociedade de informação na qual vivemos, sob um intenso poder esmagador da mídia, cuja influência multifacetada é capaz de disseminar, tanto valores positivos, quanto valores negativos e de difícil discernimento para muitos. Entretanto, reitera a capacidade de reação que a educação possui de compreender as problemáticas atuais a fim de intervir de forma consciente. Porém, “para intervir, é preciso compreender. A educação, como muitos outros setores da vida em sociedade, está em crise. Importa analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão na sua gênese, congregar esforços e intervir sistemática e coerentemente” (ALARCÃO, 2011, p. 16).

De forma semelhante, na mesma escola na qual a PC3 leciona, temos a PC4 que também admite a existência de angústia em relação à profissão, a falta de interesse dos alunos e as agressões sofridas em sala de aula, porém, mesmo assim se posiciona com segurança quanto à necessidade de mudança e reforço do papel social das professoras junto aos alunos, assim como a PC5 que omite em seu texto os problemas enfrentados na sala de aula, focaliza a narrativa no eixo da sua origem social e formação contínua, no entanto, não perde de vista as contribuições recebidas de outros formadores, além de reforçar o seu papel de aprendiz diante da vida.

Estou mais segura no meu papel na escola e na vida dos meus alunos. Me sinto bem tranquila, apesar das angústias que a gente tem tanto em relação a essa questão dos alunos que a gente não sabe o quê que se passa, por que tanta falta de interesse como as angústias da própria profissão, a desvalorização, as mudanças que a gente vê. Nada para incentivar mais, para animar mais o professor. (PC4)

Esta situação ainda continua, mas eu me sinto mais madura e tenho mais noção que para ser professor a gente tem que entender que está lidando com vidas, que a gente precisa se preocupar com o ser humano representado nesses alunos de todas as agressões que a gente sofre na sala de aula. Nada do que estou falando é romântico. São preocupações que nós não vamos viver só disso, mas é que a gente fica querendo entender a vida desses alunos e mudar para ver se eles têm uma perspectiva de futuro melhor. (PC4)

Sou grata a Deus, a meus pais e a todos os que contracenam comigo nas sendas desse caminho terrestre. Agradeço aos professores da escola e da vida, pois com eles reconheço minhas fragilidades e minha condição de eterna aprendiz, na sábia sentença do dito do filósofo: “Só sei que nada sei”, para prosseguir aprendendo. (PC5)

O excerto da PC5 é apenas um dos muitos exemplos da influência de professores nas crenças das PC, verificados ao longo das narrativas. Conforme vimos na fundamentação teórica, Reynaldi (1998), ao estudar as crenças de professores de LM e LE da escola pública no Brasil, observou que os ex-professores influenciam a cultura de ensinar dos professores em serviço, concluindo sobre a existência de apenas uma cultura de ensinar para as duas línguas.

Por outro lado, temos as PC 6, PC 7, PC 8, PC 9 e PC 10 que pertencem a outra unidade escolar e apresentam uma realidade distinta das apresentadas anteriormente. A PC6 estava realizando o mestrado no momento da pesquisa e mostrou-se realizada pela escolha da profissão. Ela enxerga os problemas inerentes ao contexto escolar com grande objetividade e aponta questões diferentes das relacionadas pelas professoras da escola anterior quanto ao ensino-aprendizagem de PLM.

A PC 7 atribui às pesquisas, concursos e seleções realizados o vetor de mudança que pode levá-la a alcançar novos caminhos, inclusive com o poder de torná-la uma nova professora e as PC 8 e PC 9 e PC 10 apesar de admitirem as dificuldades, também se sentem realizadas com a profissão docente, centradas, principalmente no compromisso assumido pelo educador (a) e pela consciência do legado positivo refletido formação acadêmica e social dos seus alunos e alunas.

A minha atuação em Língua Portuguesa é bastante satisfatória para mim como profissional. Muito desafiadora como professora de turmas bastante distintas dentro do contexto de escola pública. (PC 6)

Os principais pontos positivos encontrados na carreira são: a oportunidade de transformar conhecimentos prévios de meus alunos; a convivência em meu local de trabalho e a valorização, enquanto profissional, por parte de meus alunos. Quanto aos pontos negativos, são: a desvalorização no contexto geral, quando o assunto é a questão educacional; a falta de apoio da família, a falta de apoio adequado por parte do governo, por exemplo, a falta de verba suficiente para as demandas da escola. (PC 6)

Entretanto, neste ir e vir, nestas idas e vindas, há novos sonhos de formação acadêmica e sonhos pessoais. Minha formação em Letras Vernáculas parece que quer dar um novo sentido e me impulsionar a trilhar novos rumos. Através dos estudos, das pesquisas, dos concursos e seleções desvela-se uma nova mulher, nova professora e novos caminhos e sonhos, a questão da memória se mostrando associada a disjunções: memória e identidade, memória e tempo, memória e história, memória e poder, memória e espaço, memória e literatura, memórias e mais memórias. (PC 7)

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo professor na atualidade, não me arrependo de ter abraçado essa profissão. (PC 8)

Já vivi algumas mudanças importantes, tanto na administração da escola quanto de governos. Muitos projetos bons cessaram com essas mudanças. Outros não tão bons também cessaram. Contudo, uma experiência que, felizmente, comumente ocorre e que me deixa extremamente satisfeita está relacionada com o sucesso de meus antigos alunos. Vê-los bem-sucedidos, tanto na vida acadêmica ou em outras atividades sociais me renova. (PC9)

Tenho 23 anos de dedicação exclusiva ao CIOMF, acreditando que o trabalho que desempenho durante todo este tempo é mais do que necessário, é fundamental. Sabendo que a sociedade precisa do profissional de educação comprometido com uma prática pedagógica sustentada por uma tríade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o aluno, os conhecimentos, a mediação do professor que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PC 10)

Pereira (2010, p. 126) é a favor da pessoalidade e profissionalidade atuarem juntas na formação profissional. Dentro desse projeto emergente e subjetivo, considera o profissional como “um modo de ser do sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito atuante, atuador em uma carreira” (PEREIRA, 2010, p. 126) como pudemos constatar por meio das narrativas das professoras.

Tendo em conta o ser humano como um todo, separar o pessoal do profissional é praticamente impossível, devido à influência de um sobre o outro. Um exemplo disso é o quanto a realização de um sonho da vida profissional reverbera positivamente no estado físico,

emocional e mental de uma pessoa, tornando a sua existência mais significativa. O contrário disso também é verdadeiro. Portanto, nesses excertos diversos, ficou evidenciada a estreita simbiose entre a vida pessoal e profissional dessas educadoras.

A seguir teremos a análise do questionário, um importante instrumento na coleta de dados sobre crenças.

5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES

O questionário contém 15 questões e foi elaborado com utilização do modelo oferecido pelo questionário de Balli como referência. Com esse instrumento específico, realizamos uma adaptação aos objetivos da tese, tendo em vista o estudo de crenças dos professores sobre as diferenças de caráter linguístico, de gênero e étnico raciais com 5 questões destinadas a cada tema. As 10 professoras colaboradoras da pesquisa o responderam na íntegra.

Por uma questão ética, as **professoras colaboradoras** da pesquisa não terão seus nomes revelados e serão nomeadas, a partir deste instrumento, pelas letras PC seguidas de um número (PC 1 a PC 10). As questões foram organizadas a partir de afirmações para aferir crenças de professores, conforme demonstram as tabelas apresentadas na sequência do trabalho. As respostas estão subdivididas em cinco opções, das quais duas delas variam em grau de intensidade, ou seja, concordo plenamente (CP), concordo (C), discordo plenamente (DP), discordo e neutra (N).

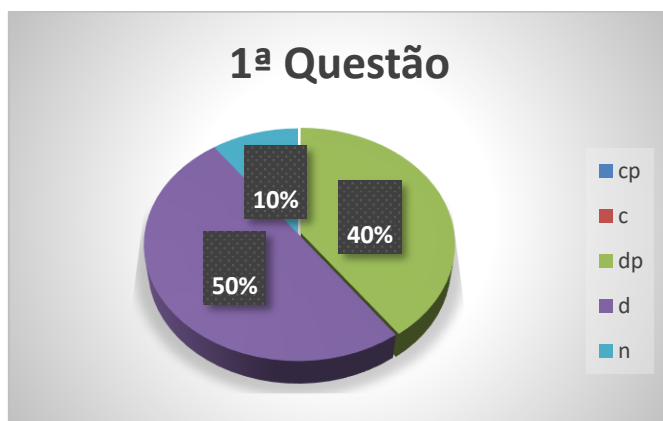
Por uma questão de organização, subdividimos as 15 questões em 3 aglomerados de 5 questões cada um. Inicialmente, apresentamos as questões em bloco, em seguida temos a apresentação das crenças em ordem crescente e um gráfico para melhor visualização, seguido de análise quantitativa e qualitativa interpretativista dos mesmos.

5.3.1 Aglomerado a) Crenças de professoras sobre diferenças linguísticas

- Entre duas variantes de uma palavra ou construção linguística, existe uma certa e uma errada.
- A escola é o lugar em que se aprende a língua correta.
- A pessoa que sabe gramática é mais preparada para a vida em sociedade.
- A pessoa culta e educada é aquela que sabe gramática.
- Falar corretamente é sinal de inteligência.

Crença 1 – Entre duas variantes de uma palavra ou construção linguística, existe uma certa e uma errada

Gráfico 2 – Existência de variantes certas ou erradas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

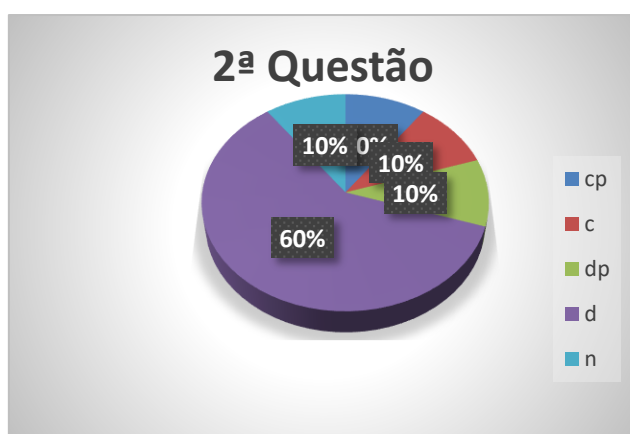
Conforme apresentado no gráfico 2, das 10 professoras que responderam ao questionário, 90% discordou de que entre duas variantes existe uma certa e uma errada, da seguinte forma: 5 discordaram (PC 1, PC 2, PC 4, PC 7 e PC 8), 4 discordaram plenamente (PC 3, PC 6, PC 9 e PC 10) (grau máximo de intensidade), e apenas PC 5 posicionou-se de forma neutra (entendida aqui como não querendo se posicionar sobre o tema). Esse resultado corrobora com a ideia de que as professoras de LM participantes da pesquisa, em sua maioria, não possuem a crença na padronização da língua. Essas escolhas vão de encontro à crença na correção, verificadas no senso comum, que institui uma forma correta entre duas variantes ao invés de outras, de acordo com Milroy (2011). Apenas a PC 5 assumiu uma posição de neutralidade diante da questão. Ao longo da pesquisa, em contato com os dados dos demais instrumentos, tentaremos compreender melhor e assim poder explicitar a posição assumida pela docente.

Aparentemente, observa-se, nas respostas da maioria, a existência de um olhar mais voltado para a diversidade linguística, que vai além da “norma culta” preconizada pela GT, sugerindo uma postura de maior tolerância às variedades existentes em sala de aula, representativas da sociedade. Essa postura assumida pelas professoras pode ser fruto da discussão que vem sendo travada já há alguns anos na literatura linguística, especialmente pela Sociolinguística com ênfase no ensino de línguas, a qual notadamente tem contribuído para uma reflexão crítica sobre o tema.

Com isso, percebemos indícios de uma maior consciência da variação linguística existente na sala de aula inerente às diversas comunidades das quais os alunos fazem parte, sem que isso seja visto de uma forma negativa pelas professoras. Porém, mais que tolerar será necessária uma postura de valorização da sua diversidade, sobretudo pela riqueza inerente a um trabalho sob esse viés.

Crença 2 – A escola é o lugar em que se aprende a língua correta

Gráfico 3 – A escola como o lugar onde se aprende a língua correta



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em resposta a essa questão, tivemos 6 professoras que discordaram (PC 1, PC 2, PC 6, PC 7, PC 9 e PC 10) e uma docente que discordou plenamente (PC 3). Ao todo, tivemos setenta por cento do total geral de discordância. As demais respostas tiveram um percentual de dez por cento cada uma: 10% concordou (PC 8), 10% concordou plenamente (PC 4) e 10% foi neutra (PC 5). Uma possível explicação para esse resultado é que talvez essas 30% tenham “lido” a questão como “lugar de ensinar a língua padrão”, estabelecendo o paralelo.

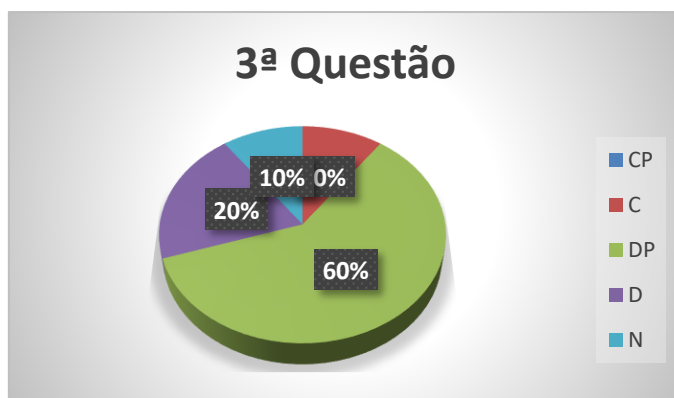
Em contrapartida, a posição da maioria, no contexto da pesquisa, parece desmistificar a crença no papel da escola como único espaço de aprendizagem da língua correta, apregoada por Milroy (2011) e Scherre (2005), e vai ao encontro da compreensão dos novos paradigmas vigentes na sociedade de informação que instaura e reconhece a existência de outros espaços de aprendizagem da língua.

Porém, esse ainda se constitui em um tema controverso, tendo em vista as respostas das demais docentes: PC 4 e PC 8 com vinte por cento de concordância e a PC 5 assumindo uma posição de neutralidade em relação a essa questão, de acordo com a visão da escola como centralizadora da aprendizagem voltada para o ensino de língua. Isso mostra que mesmo em

menor proporção, entre as docentes, ainda existe a crença de que a escola é o único espaço de aprendizagem, mais de acordo com a existente no senso comum, corroborando com a opinião de Milroy (2011).

Crença 3 – A pessoa que sabe gramática é mais preparada para a vida em sociedade

Gráfico 4 – O conhecimento gramatical como pré-requisito para a vida em sociedade



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir da explicação pela pesquisadora do termo “gramática” como referência à gramática normativa (no contexto da pesquisa), mantendo a direção das respostas anteriores, a maioria das professoras entrevistadas (80%) discordaram dessa questão, das quais PC 2 e 8 discordaram e PC 1, PC 3, PC 4, PC 6, PC 9 e PC 10 discordaram plenamente. Apenas dez por cento concordou (PC 7) e dez por cento manteve-se numa posição neutra (PC 5). Essas respostas demonstram que essas profissionais, em sua maioria, não consideram a gramática tradicional imprescindível para a vida em sociedade

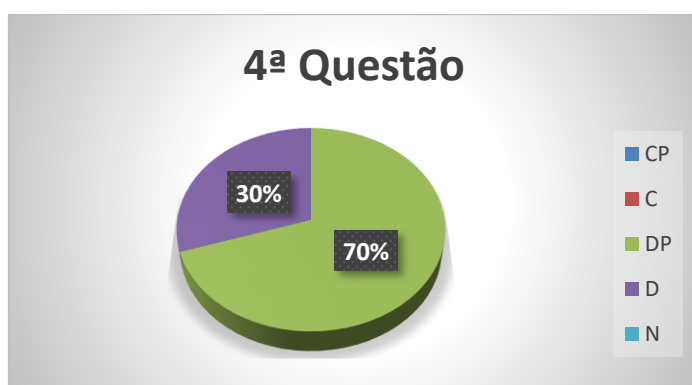
A posição de negação dessa crença pela maioria das professoras está em sintonia com as proposições de Antunes (2007) sobre a importância da aprendizagem das normas textuais e sociais do uso da língua, sem as quais o falante ficará impossibilitado de transitar com segurança em diversas situações comunicativas.

Maior preparo para a vida em sociedade pressupõe também a utilização dos conhecimentos gramaticais como vetor de ascensão social, portanto, essa crença vai ao encontro do mito nº 8 apresentado por Bagno (1999) que o desconstrói mostrando a incongruência entre o saber dos professores de línguas e seus respectivos salários, em comparação com um fazendeiro que não domina a norma privilegiada da língua e mesmo assim poderá ser mais bem sucedido financeiramente.

Enxergamos no posicionamento da maioria das professoras a visão que transcende os conhecimentos gramaticais e vai ao encontro do desenvolvimento de outras competências (a sociolinguística inerente às regras socioculturais de uma comunidade, a discursiva e a estratégica. Dimensões da competência comunicativa proposta por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), com base no efetivo de uso de um código em diferentes situações comunicativas inerentes à sociedade.

Crença 4 – A pessoa culta e educada é aquela que domina a gramática normativa

Gráfico 5 – O domínio da gramática normativa como balizadora da cultura e educação de pessoas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

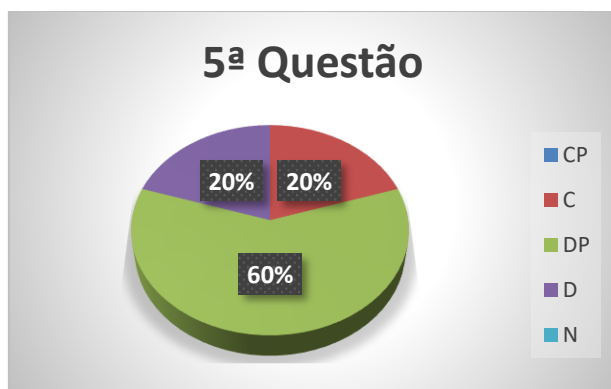
De acordo com o gráfico 5, a maioria discordou em maior ou menor grau em relação a essa questão, sendo que 70% discordou plenamente (PC 1, PC 2, PC 3, PC 5, PC 6, PC 7 e PC 9) e trinta por cento apenas discordou (PC 4, PC 8, e PC 10). Essas respostas abrem espaço para a inferência na existência de um distanciamento da crença na “correção” a qual institui uma forma correta dentre outras variantes.

Antunes (2007) alerta para a necessidade do conhecimento das normas sociais de uso da língua e isso vai extrapolar a visão de gramática (normativa, diga-se de passagem). Com essa afirmação, ela leva em conta a complexidade da linguagem e sua constituição, pois associada ao conjunto de regras gramaticais linguísticas e lexicais, existem as normas sociais determinantes da competência ou incompetência comunicativa em uma situação de interação, tornando-se necessário fazer uso de atitudes de polidez e tolerância frente aos interlocutores. Esse comportamento é considerado socialmente compatível com uma pessoa culta e educada.

Em nossa opinião, essas questões são tão ou mais importantes que os conhecimentos linguísticos e devem se tornar presentes em sala de aula para determinar a educação global de uma pessoa, pois estão relacionados à capacidade de interagir de forma respeitosa com o outro.

Crença 5 – Falar corretamente é sinal de inteligência

Gráfico 6 – A correção na fala como sinal de inteligência



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao analisarmos o gráfico 6, observamos que 60% discordou plenamente dessa crença (PC 1, PC 2, PC 3, PC 4, PC 5 e PC 6), 20% discordou, num percentual geral de discordância de 80%. Entretanto, tivemos vinte por cento de profissionais considerando a legitimidade da língua padrão associada à inteligência, em concordância com o enunciado. São elas as PC 7 e PC 10 que, mediante a sua resposta, reiteram a associação perversa denunciada por Sherre (2005) quanto à associação do domínio de determinadas formas linguísticas à inteligência ou burrice.

A PC 1, além de responder à questão, ainda inseriu uma observação em sua resposta, a fim de deixá-la mais clara, a qual este transcrita abaixo:

Existem várias inteligências e habilidades. (PC 1)

Percebemos, nessa resposta, uma base conceitual centrada na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, para o qual a inteligência acadêmica não deve ser um fator decisivo para determinar a inteligência de uma pessoa. A partir dessa consideração, ele preconiza oito tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal e sinestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalista, afirmando que possuímos todas essas inteligências, porém com predominância de um ou alguns tipos sobre os demais. (GARDNER; SHEN; MORAN, 2010).

No entanto, a partir da resposta da PC 7 e PC 10 nota-se que essa visão não é unânime. Essa postura parece ser representativa à crença do senso comum que à grosso modo, associa

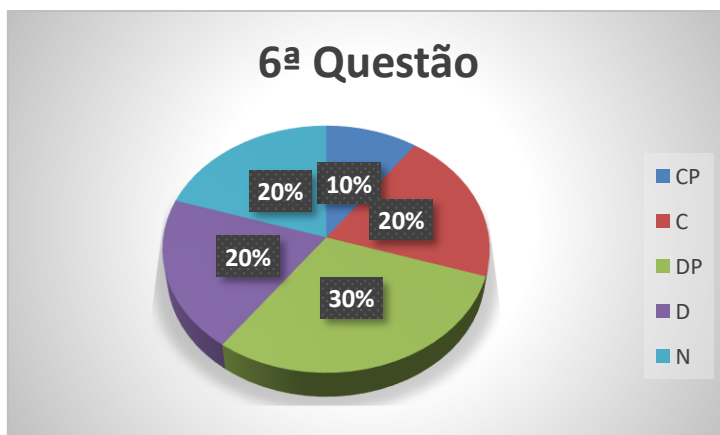
inteligência à capacidade de falar “corretamente”, conforme apregoada por Milroy (2011) e ainda se encontra presente no universo escolar, muito embora em menor proporção, como verificado no contexto da pesquisa. Se compararmos essa crença com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, veremos que há uma distância considerável pois nesse caso específico, trata-se de considerar apenas uma das inteligências (linguística) como a única responsável pela inteligência de uma pessoa e isso não procede.

5.3.2 Aglomerado b) Crenças de professoras sobre diferenças de gênero

- A anatomia biológica entre o sexo masculino e o feminino é uma justificativa natural da diferença entre os gêneros.
- Existem trabalhos específicos para homens e para mulheres.
- A mulher deve sentar-se de forma correta.
- A mulher que mostra o corpo com roupas curtas, justas e decotadas é culpada pelo assédio masculino.
- A submissão é uma característica feminina.

Crença 6 – A anatomia biológica entre o sexo masculino e o feminino é uma justificativa natural da diferença entre os gêneros

Gráfico 7 – Justificativa natural da diferença entre gêneros por meio da anatomia biológica



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os resultados para esta questão apontam que 30% das entrevistadas discordaram plenamente do enunciado (PC 3, PC 5 e PC 10) e 20% apenas discordaram (PC 2 e PC 9). Em graus diferentes, tivemos 50% de discordância. As demais respostas tiveram percentual

diversificado, sendo que 20% por cento concordou (PC 1 e PC 8), 10% concordou plenamente (PC 10) e 20% assumiu uma posição de neutralidade (PC 6 e 7).

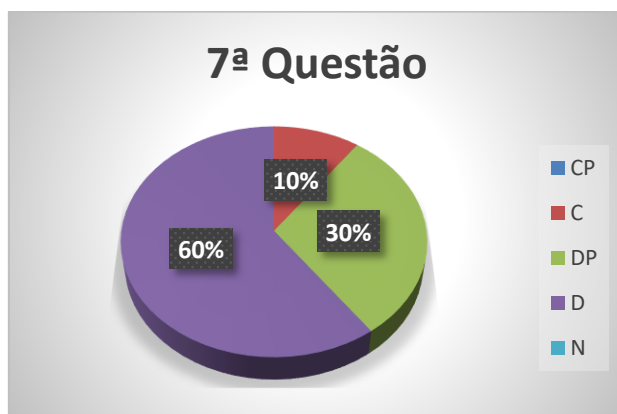
De acordo com as respostas das professoras, ficou evidenciada a complexidade de posicionamentos. Apesar da metade se posicionar de forma contrária à naturalização biológica das diferenças entre o sexo masculino e feminino, a outra metade das entrevistadas, ou concordou, de acordo com a escala proposta ou manteve-se neutra.

Nossa hipótese é que estes posicionamentos a favor das diferenças centradas na anatomia biológica do homem e da mulher possam estar revelando crenças fundamentadas em doutrinas religiosas e/ou patriarcais presentes na sociedade brasileira e em outras sociedades. Doutrinas essas que naturalizam as diferenças entre homens e mulheres e a violência simbólica conforme preconizada por Bourdieu (2002). Além disso, as diferenças relacionadas à opção sexual e identidade de gênero ainda são pouco compreendidas em nossa sociedade, carecendo de maiores discussões.

Quanto às que discordaram, essa posição pressupõe uma conscientização maior com relação às pautas dos movimentos que estão problematizando as questões de gênero na sociedade atual. Dentre elas, podemos citar a principal que corresponde à defesa da humanidade da mulher, incluindo os direitos iguais, salários iguais no exercício da mesma função, não serem discriminadas no mercado de trabalho nem terem suas oportunidades limitadas aos papéis de gênero impostos pela sociedade, só para citar alguns.

Crença 7 – Existem trabalhos específicos para homens e para mulheres

Gráfico 8 – Existência de trabalhos específicos para homens e mulheres



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

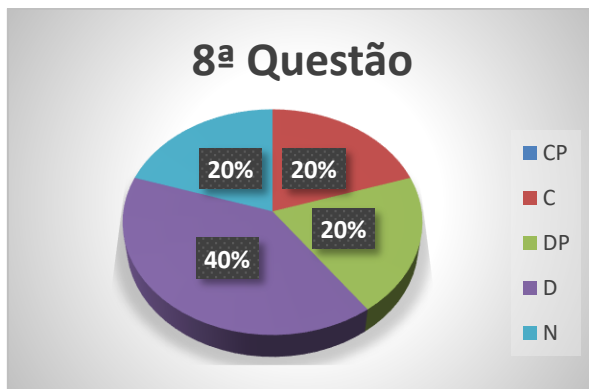
Com 60% de discordância (PC1, PC 2, PC 6, PC8, PC 9 e PC 10), 30% discordou plenamente (PC 3, PC 4 e PC 5) e apenas 10% concordou (PC 7), é importante constatar que entre a maioria das docentes entrevistadas não há mais a crença na existência de trabalhos

específicos para homens e mulheres. Estas respostas são inerentes, tanto às lutas empreendidas pelo Movimento Feminista ao longo de anos, quanto à entrada maciça da mulher no mercado de trabalho nas últimas décadas, ocupando posições que antes só pertenciam ao universo masculino, com o acréscimo das discussões e mobilizações acerca da igualdade salarial entre homens e mulheres.

Por incrível que pareça, algumas mulheres são as primeiras a condenar os Movimentos Feministas e suas pautas, muitas vezes por crenças ligadas às questões religiosas ou à sua formação, que as fazem aceitar sem questionamentos, dada a força das vias simbólicas de representação enraizadas através de esquemas inconscientes (BOURDIEU, 2002) verificadas na dificuldade de romper com uma ordem estabelecida que as fez aceitar a ausência do protagonismo feminino como algo perfeitamente natural. Todavia, acreditamos que a falta de conhecimento sobre a agenda desses movimentos, ao contrário do que está subentendido no imaginário popular, não buscam a superioridade em relação ao homem ou a masculinização da mulher, mas sim uma sociedade com oportunidades e direitos iguais para homens e mulheres.

Crença 8 – A mulher deve sentar-se de forma correta

Gráfico 9 – A forma de sentar da mulher



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quanto à crença sobre a forma correta de sentar-se pelas mulheres⁴², 40% discordou (PC2, PC 4, PC 9 e PC 10) e 20% discordou plenamente (PC 3 e PC 5), totalizando 60% de discordância em maior e menor grau. As demais professoras colaboradoras, 20% concordou (PC6 e 8) e 20% se posicionou com neutralidade (PC 1 e PC 7).

⁴² Sentar-se com as pernas cruzadas ou fechadas, diferentemente dos homens que costumam sentar-se com as pernas abertas em locais públicos.

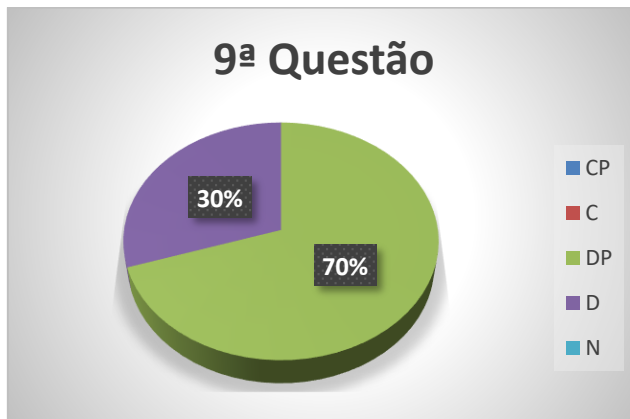
Percebemos nessa resposta, uma maioria desmistificando a crença na padronização do comportamento feminino, onde a forma de se sentar é apenas uma questão dentre tantas outras.

Na verdade, esse posicionamento evidencia as mudanças ocorridas no mundo e em nossa sociedade, verificadas na quebra de paradigmas inerentes às regras que uma mulher deve seguir para que seu comportamento seja aceitável pela sociedade, dentre elas está a forma de sentar, falar, vestir e de agir em público.

No entanto, temos 20% concordando com essa crença, e 20% posicionando-se de forma neutra. Esses 40% são representativos com relação à existência da crença, entre professoras, inerentes ao julgamento moral voltado para o comportamento padrão da mulher na sociedade. Há mulheres que julgam a si mesmas e às outras quanto a essa adequação. Elas podem estar retratando as estruturas enraizadas em nossa construção de sujeito tais quais as apontadas por Bourdieu (2002) e Chartier (1995).

Crença 9 – A mulher que mostra o corpo com roupas curtas, justas e decotadas é culpada pelo assédio masculino

Gráfico 10 – A culpabilização da mulher pelo assédio masculino



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Obtivemos 70% de profissionais que discordaram plenamente (PC 2, PC 3, PC 4, PC 5, PC 8, PC 9 e PC 10) e 30% das que discordaram (PC 1, PC 6 e PC 7) na questão que relaciona a forma de vestir da mulher ao assédio masculino. Esta crença está ancorada em outra crença machista sobre o corpo da mulher como sendo propriedade do homem.

As respostas negativas a essa crença evidenciam um novo olhar sobre essa questão da corporalidade e indica um movimento de volta para si, ou seja, mais de acordo com o que Touraine (2010) denomina de destruição da representação de *mulher-para-o-homem*

interiorizada por tantas mulheres, para a construção da representação de *mulher-para-ela mesma* causando uma reviravolta ao proporcionar a formação de condutas independentes.

Essa “nova mulher” (grifo nosso) preconizada por Touraine (2010) possui uma crença em relação ao próprio corpo como sua propriedade e veste-se para agradar a si mesma. Inerente a essa crença está presente a ideia de liberdade em relação ao próprio corpo e ao modo como se veste, imputando a culpa pelo assédio àquele que o realiza, não importando a forma como esteja vestida. De acordo com esse pensamento, vestida com roupas curtas, justas ou decotadas, a mulher deve ser respeitada, pois não é um objeto à disposição de outrem.

Crença 10 – A submissão é uma característica feminina

Gráfico 11 – A submissão como característica feminina



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O gráfico 11 apresenta um percentual de 70% de professoras que discordou plenamente (PC 1, PC 2, PC 3, PC 4, PC 5, PC 8 e PC 9), semelhantemente à questão anterior, 20% que discordou (PC 6 e PC 7) e apenas 10% (PC 10) concordou com o enunciado que atribui à submissão como sendo uma característica feminina. De forma geral, tivemos um total de 90% de discordância, no contexto da pesquisa.

Mediante essa escolha, percebemos que as mulheres colaboradoras dessa pesquisa se colocaram numa posição de pós-feministas, mais de acordo com as considerações de Touraine (2010). Esta é a posição assumida por muitas mulheres na atualidade, pela capacidade de agir de acordo com as suas próprias exigências, libertando-se das sujeições exteriores.

Nessa ótica, a submissão feminina é uma representação do passado que não mais se apoia na dominação masculina, sob a ótica de Bourdieu (2002), estando de acordo com uma postura mais contemporânea, ancorada no êxito alcançado por meio do movimento feminista, porém não para por aí, na busca de novas representações.

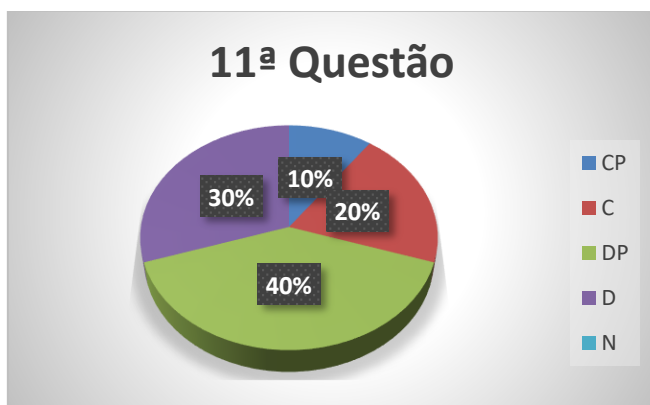
No entanto, não devemos esquecer que estamos lidando com um público-alvo mais atualizado e culto que a média geral da população. Isso quer dizer que se a pesquisa fosse realizada em um contexto diferente, possivelmente não alcançaríamos os mesmos resultados.

5.3.3 Aglomerado c) Crenças de professoras sobre diferenças étnico-raciais

- As políticas de inclusão devem ser direcionadas para os mais pobres de forma geral.
- Os grupos raciais convivem em harmonia na sociedade brasileira.
- O lugar social ocupado pela pessoa é de sua própria responsabilidade.
- Existem atividades que são melhor desempenhadas por pessoas negras e outras por pessoas brancas.
- Todos são iguais na escola.

Crença 11 – As políticas de inclusão devem ser direcionadas para os mais pobres, de forma geral

Gráfico 12 – Políticas de inclusão social



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As respostas para esta questão, de acordo com o gráfico 12 foram as seguintes: 40% discordou plenamente (PC 3, PC 4, PC 5 e PC 8), 30% discordou (PC 2, PC 6 e PC 10), 20% concordou (PC 7 e PC 9) e 10% concordou plenamente. Não houve posicionamento neutro para essa questão.

É perceptível que a maioria das participantes reconhece as leituras alternativas empreendidas, por exemplo, pelo Movimento Negro quanto ao combate à discriminação e ao racismo buscando políticas de reparação para ressarcir os danos causados pelo mais longo

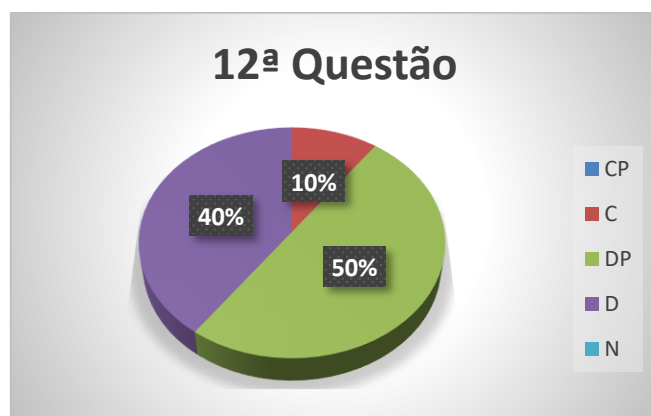
período de escravidão no mundo e privação de direitos que a história já registrou. Essas respostas estão ancoradas nas resoluções da ONU que, desde 1968, vem insistindo nessa temática em convenções e conferências mundiais, cujo objetivo maior é a eliminação de todas as formas de discriminação racial.

Muito embora tenhamos 70% de discordância em maior e menor grau, esses 30% de concordância em relação ao direcionamento das políticas públicas para os mais pobres evidenciam a complexidade da questão por aqueles que acreditam que sendo um país de maioria negra, as políticas públicas direcionadas a esse público-alvo, de forma geral, atingiria essa grande maioria. Porém, como vimos, essa visão é da minoria das professoras participantes da pesquisa que possuem a crença na convivência pacífica entre todas as raças e que pode estar relacionada ao mito da democracia racial apontado por Candau e Russo (2010). A consequência dessa crença é a negação da existência de conflitos e isso contribui para a perpetuação do racismo e exclusão social por apoiar-se nas práticas meritórias de acesso aos bens socioculturais e econômicos do país.

No entanto, bem sabemos que a realidade é outra e a despeito de já termos visto repercussões positivas dos programas de ações afirmativas para inclusão social no aumento significativo de acesso do negro, afrodescendente e indígenas ao nível superior, sabemos que os números ainda estão distantes do ideal, tendo em vista o enorme fosso que ainda separa essas populações dos grupos privilegiados.

Crença 12 – Os grupos raciais convivem em harmonia na sociedade brasileira

Gráfico 13 – Convivência pacífica entre os grupos raciais brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o gráfico 13, obtivemos um posicionamento mais claro para essa questão em relação à anterior, da seguinte forma: 50% das participantes discordou plenamente (PC 3,

PC 4, PC 5, PC 6, PC 7), 40% discordou (PC 1, PC 2, PC 6 e PC 8) e apenas 10% concordou com o enunciado (PC 10).

Para complementar a sua resposta, a PC 10 observou que:

O preconceito racial está presente ainda na nossa sociedade. O índice de jovens negros assassinados diariamente é alto. (PC 10)

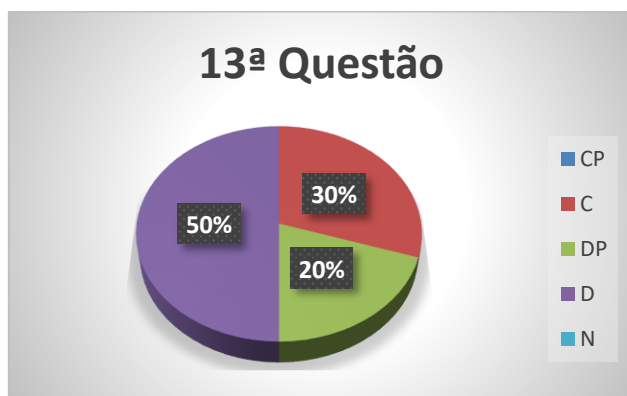
A observação, no entanto, revelou-se paradoxal, tendo em vista que PC 10 antes de se pronunciar, concordou com o enunciado proposto, evidenciando uma postura dúbia em relação a essa questão.

Com uma discordância geral de 90%, as professoras rejeitaram a crença de convivência pacífica entre os grupos raciais, mito esse que origina a crença na “democracia racial” quanto às relações mantidas entre os diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Essa resposta ratifica a opinião de Candau e Russo (2010), as quais admitem a negação do racismo pela sociedade brasileira, cuja postura velada dificulta a implantação das políticas de permanência e sucesso na educação escolar, valorização da identidade negra e incorporação dos componentes próprios da cultura negra nos currículos das escolas.

Os negros ainda continuam a ser o grupo mais atingido pelo preconceito e discriminação. De uma forma sutil e complexa, a exclusão desses grupos dos “privilégios sociais” ainda é um grande problema para a nossa sociedade.

Crença 13 – O lugar social ocupado pela pessoa é de sua própria responsabilidade

Gráfico 14 – Responsabilidade da própria pessoa pelo lugar social ocupado



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quanto à crença sobre o lugar ocupado pela pessoa como sendo de sua própria responsabilidade, o gráfico 13 mostra que 50% das participantes (P 2, PC 4, PC 6, 8, e PC 10)

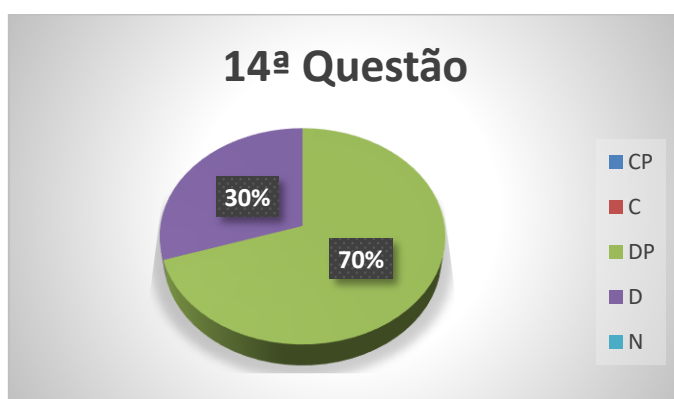
discordou do enunciado, 20% discordou plenamente (PC 3 e PC9) e 30% concordou com o enunciado.

Ao observarmos com cuidado, percebemos que essas escolhas fugiram ao padrão das anteriores, ou seja, o grau de discordância não foi tão enfático quanto as demais. Além disso, houve um aumento de percentual em relação à concordância, o que nos leva a crer que essas respostas podem estar fundamentadas no apoio às práticas meritórias apontadas por Henriques (2002) que pressupõem uma igualdade de oportunidades para todos.

A questão que se coloca pela opção da maioria (que se mostrou contrária à ideia contida nessa questão) é a compreensão de que nem sempre a igualdade de oportunidades pressupõe a igualdade de condições, pois são permeadas pela desigualdade social e por problemas ideológicos e culturais presentes em nossa sociedade. Uma prova dessa exclusão são as estatísticas do LAESER⁴³ em relação à entrada no mercado de trabalho, com apenas 30% de população autodeclarada negra, afrodescendente ou parda ocupando cargos públicos nas esferas municipal, estadual e federal, só para ilustrar a situação atual. No entanto, a igualdade de oportunidades em conjunto com a igualdade de condições são objeto de luta constante dos grupos historicamente oprimidos.

Crença 14 – Existem atividades que são melhor desempenhadas por pessoas negras e outras por pessoas brancas

Gráfico 15 – Desempenho de pessoas negras e brancas em atividades



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

⁴³ Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

As respostas para esta questão foram contundentes, 70% das professoras discordaram plenamente (PC 1, PC 3, PC 4, PC 5, PC 7, PC 9 e PC 10) e 30% apenas discordaram da crença sobre a existência de atividades melhor desempenhadas por pessoas negras e outras por pessoas brancas (PC 2, 6 e 8). É interessante perceber a posição das professoras colaboradoras a esse respeito pelo importante papel que desempenham como formadoras de opinião das turmas de alunos sob a sua responsabilidade. No entanto, essa discordância generalizada na pesquisa está longe das práticas sociais existentes em nosso país. Um fato óbvio inerente a esse problema é a desigualdade salarial e de colocação no mercado de trabalho das pessoas negras ou pardas, se comparadas às pessoas brancas, apesar desse segmento constituir-se em maioria no Brasil.

Para exemplificar a situação, de acordo com dados do IBGE de 2010⁴⁴, apesar de constituir a maioria da população brasileira, em torno de 50,7% de pessoas autodeclaradas negras ou pardas, entre os profissionais da medicina, a proporção não chegava a um quinto, equivalendo a 17,6% do total. Entre os professores universitários, não alcançava um terço do total.

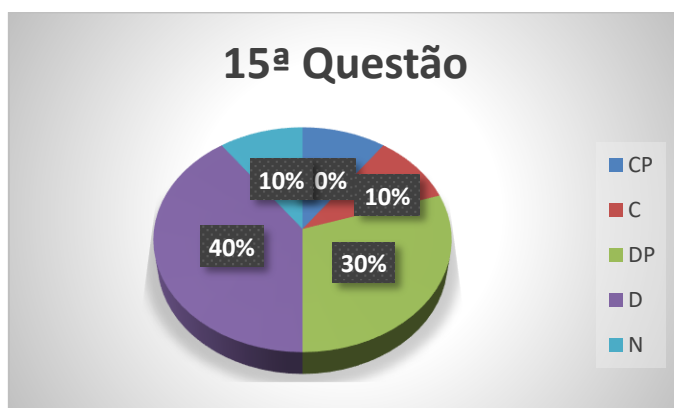
Essa baixa representatividade em diversas áreas, principalmente na gestão e implementação de políticas públicas traduz-se na inexistência de pluralidade na administração pública e dificulta ainda mais o acesso desse público às atividades melhor remuneradas.

Muito embora tenha havido melhorias na área da saúde, educação e condições dos domicílios devido à implementação de políticas, o fosso salarial e posições de trabalho de maior destaque ainda é muito grande entre negros e brancos e mais ainda entre o homem branco que ocupa o topo da pirâmide e a mulher negra na sua base, o que demonstra o acerto do governo na manutenção das políticas de cotas no serviço público, apesar das inúmeras críticas lançadas a esses programas.

⁴⁴ IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2010. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2014/05/negros-no-servico-publico-2996.html>>. Acesso em 23 mar. 2018.

Crença 15 – Todos são iguais na escola

Gráfico 16 – Igualdade de todos na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O gráfico 16 mostra os resultados das respostas para essa questão: Tivemos 40% de professoras que discordaram (PC 1, PC 2, PC 6 e PC 7), 30% discordaram plenamente (PC 3, 9 e 10), 10% concordou (PC 8) e 10% optou pela neutralidade (PC 5).

Mesmo tendo um total geral de 70% de discordância em graus diferenciados, notamos que esta é uma proposição complexa e ambígua porque dá margem a interpretações diversificadas, inclusive merecendo observações adicionais de algumas professoras que discordaram para balizar melhor seu ponto de vista.

(PC 2) Todos devem ser iguais na escola

(PC 4) Deveria ser.

(PC 9) Deveriam ser iguais em relação aos direitos, mas do ponto de vista da heterogeneidade, felizmente são diferentes.

(PC 10) Acredito que é o cenário que possui maior desigualdade em todos os sentidos, principalmente nas escolas públicas.

Quando PC 2 diz que “todos devem ser iguais na escola”, está implícito o não dito que é, “infelizmente, nem todos são iguais na escola”. Essa asserção vai ao encontro do enunciado de PC 4 “Deveria ser” e de PC 10 que aponta a escola pública como o local que possui maior desigualdade em todos os sentidos. Enquanto PC 2, PC 4 e PC 10 “denunciam” a desigualdade escolar do ponto de vista negativo, provavelmente se referindo às práticas discriminatórias e de cerceamento dos direitos. PC 9 direciona sua resposta para um outro viés, do ponto de vista da

heterogeneidade proporcionadas pela existência das diferenças, porém ratifica a necessária igualdade de direitos.

É perfeitamente plausível que a escola, como representante do microuniverso social seja palco de diferentes crenças, etnias, culturas, etc. No entanto, a sua prática não condiz com o seu papel, quando silencia sobre o preconceito e discriminação evidenciados de forma sutil em seu cotidiano, desconsidera e inferioriza as referências culturais dos alunos pertencentes a uma origem social estigmatizada seja ela qual for, tal qual a abordagem realizada por Lima (2015).

Lamentavelmente, nesse local que deveria ser plural e inclusivo ocorrem muitas situações de desrespeito às diferenças e promotoras do racismo institucional que nega benefícios à sua população, priorizando os interesses das classes dominantes e ao mesmo tempo se distanciando da convivência pacífica e respeitosa almejada pela maioria, contudo negligenciada na prática.

Concluída a análise do questionário, passaremos à entrevista semiestruturada, vista como o principal instrumento para a análise de crenças, que poderá nos proporcionar uma visão mais aprofundada sobre o tema.

5.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Por acreditarmos que a interculturalidade está correlacionada à competência comunicativa como um dos seus componentes, elaboramos questões iniciais da entrevista sobre a competência comunicativa, a fim de situá-la, para, em seguida, adentrarmos no universo da perspectiva intercultural e suas particularidades no ensino de língua materna.

Na primeira parte, solicitamos os dados contextuais das professoras, os quais foram descritos na metodologia. As questões de 1 a 3 foram elaboradas a fim de identificar e compreender as crenças das professoras acerca da adequação dos PCNs do Ensino Médio e do livro didático com relação ao desenvolvimento da competência comunicativa, bem como, as competências que as entrevistadas consideram mais importantes no ensino-aprendizagem de PLM.

As questões de 4 a 10 estão voltadas para a perspectiva intercultural e objetivam compreender suas crenças sobre o tema, assim como despertá-las para a problematização dessa perspectiva em sala de aula de PLM, suscitada pela identificação reflexiva sobre a percepção de conflitos envolvendo as situações de interações existentes, tanto entre professoras e alunos, quanto entre os próprios alunos. Almejamos com essa proposta, levá-las a uma reflexão crítica sobre o tratamento da interculturalidade pela escola e pelo livro didático.

Com a possibilidade que oferece o instrumento utilizado, no transcorrer da entrevista acrescentamos informações relevantes. Outras questões foram acrescentadas pelas próprias professoras colaboradoras, em virtude da interação que proporciona a entrevista, a fim de aprofundarmos alguns pontos interessantes ou difusos.

Como resultado, tivemos o desvelar de crenças envolvendo os interlocutores da sala de aula e do ambiente escolar, de uma forma complexa, profunda e real.

Questão 1 – Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

Em resposta a essa questão, com exceção da PC 1, a maioria opinou favoravelmente quanto aos PCNEM contemplarem o desenvolvimento da competência comunicativa, com reforço de algumas particularidades. Dentre as principais, elas citaram a forma contextualizada com a qual os textos literários são trabalhados, a ênfase nas múltiplas linguagens e sua utilização nas diversas situações sociais e no mundo do trabalho. Estas respostas estão de acordo com as nossas reflexões sobre o tema no que se refere ao caráter comunicativo verificado em Brasil (2000), em sua inclinação para a compreensão e uso da língua materna como geradora de significados, integrando mundo e identidade.

A partir da leitura de textos literários estas questões são trabalhadas. O trabalho vai além do que os conhecimentos de língua portuguesa oferecem. Costumo trabalhar de forma contextualizada. (PC 2)

Acredito que os PCNs ainda pecam em privilegiar pouco a oralidade. São poucas as orientações para trabalhá-la de maneira estruturada em sala de aula. (PC 3)

Os PCNs contemplam a competência comunicativa, principalmente, em relação ao respeito às diferenças e a importância de o aluno conhecer outras linguagens, adequar a linguagem ao contexto, ao ambiente, não desmerecendo outros tipos de linguagem e é uma maneira de participar da vida ativa na sociedade que discrimina quem não se adequa. (PC 4)

É fundamental, pois prioriza a formação do sujeito como ator social, capaz de compreender o mundo interpretando-o e modificando. (PC 6)

Existe uma preocupação dos PCNs em relação à competência comunicativa, pois permite que o estudante utilize a sua linguagem nas diversas situações de ensino. Os PCN são muito mais abrangentes em relação a estes conceitos quando você compara com o ensino tradicional. (PC 7)

Eu acho que sim porque os PCNs, eles já estão preocupados com que a língua seja trabalhada preparar o aluno para a vida. Preparar para o mundo do trabalho, para o mundo que existe lá fora. De que forma, procurando desenvolver habilidades e competências que tornem esse aluno capaz de utilizar a língua em diversas situações. Não só para fazer textos na escola, textos que vão ser lidos só pelo professor, mas produzir discursos que eles possam utilizar na sua vida [...]. (PC 8)

No entanto, apesar da concordância da maioria, percebemos, nas entrelinhas, o afastamento de algumas dessas professoras dos conceitos teóricos contidos nesse documento, seja na fala da PC 1 que afirma não se recordar do seu conteúdo, ou nas respostas de PC5 e PC10, cujas concepções apresentadas se distanciam das dos PCNs de LP sobre as competências e habilidades requeridas na área e se mostram superficiais, evitando adentrar no tema e até mesmo na postura de silenciamento da PC 6 que pode muito bem ser interpretada sob a ótica de Sousa e Vilar (2004,) cuja explicação para essa atitude pode residir na falta de conhecimento das teorias que servem de escopo para esse documento, pois uma boa parte dos professores que estão atuando nas escolas tem formação anterior à sua publicação.

Não se pode ocultar as duras críticas sofridas durante o processo de implantação dos PCNEM quanto ao hermetismo da sua linguagem, estrutura do texto e confusão relacionada às diferentes linhas teóricas, problemas esses que podem estar refletidos nas respostas imprecisas de algumas colaboradoras.

Olha, eu não me recordo o que os PCNs do ensino médio falam sobre a competência comunicativa. Eu realmente não me recordo. Eu já até o procurei aqui para ver se encontrava, mas com a mudança ficou difícil. Eu não saberia responder esta questão com precisão. (PC 1)

Considero de grande importância, uma vez que amplia o entendimento de comunicação no ensino-aprendizagem. (PC 5)

Sim. Eles contemplam e... orientam o profissional no momento de elaborar o seu plano seu estudo. O plano de curso. (PC 10)

Questão 2 – Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

Quanto a essa questão, 4 das entrevistadas consideram que todas as competências citadas são importantes para o melhor desempenho no uso da língua, são elas, as PC1, PC 4,

PC8 e PC10, porém as PC 2, PC 3, PC 5 e PC 7 (um número significativo) optaram por apontar a competência sociolinguística, individualmente, como a mais importante. Isso porque, em sua opinião, essa competência contempla os diversos falares e o domínio das regras sociais de uso da língua. Uma possível interpretação dessa resposta poderá ser respaldada pelo maior cuidado em relação ao tratamento do tema por alguns livros didáticos, a exemplo do LD1, assim como pelo grande número de trabalhos publicados na área. Também é interessante estabelecer um paralelo entre essa resposta e as questões apontadas por Brown e Levinson (1987) nas estratégias de polidez ou Teoria de Polidez e no gerenciamento da conversa pelos participantes apontado por Leech (1983).

Na questão 1, a PC 3 denuncia a pouca atenção que esse documento destina à oralidade. Acreditamos, no entanto, que os princípios apontados por esses autores, sob a ótica da Sociolinguística Interacional, podem e devem ser burilados na sala de aula (devidamente adaptados), valendo-se do trabalho voltado para apresentações orais, nas quais ocorram os confrontos de opiniões e respeito à fala do outro, podendo variar de acordo com aspectos culturais relacionados às práticas discursivas existentes nos contextos culturais dos (as) alunos (as).

Outra competência cotada na terceira posição pelas PC 3 e PC 4 foi a discursiva, por abranger, segundo essas professoras, a competência gramatical e adequação do discurso à situação comunicativa. De fato, a competência discursiva traduz-se na combinação das formas gramaticais da língua com o conhecimento de textos e contextos de uso significativo, segundo Canale e Swain (1980), mas para que ela se desenvolva em sala de aula é pertinente levar em conta a resposta da PC 10 que ressalta o papel do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na construção dessas competências, pois em sua opinião, elas poderão ser construídas sob a mediação do (a) professor (a) em sala de aula, por intermédio do exercício de interação proporcionado pela leitura, escrita e oralidade, em vez do trabalho gramatical descontextualizado que por vezes ainda se faz presente nas aulas de PLM.

Olha, eu diria que todas essas competências são importantes, não é. É importante ele saber utilizar a gramática, é importante essa competência sociolinguística, é importante a estratégica. Eu acho que a competência, não é, o domínio da língua, da língua padrão que é a língua de maior prestígio dentro da sociedade passa por estas três competências. O aluno saber utilizar, é... o seu discurso apropriado e adequado a determinadas circunstâncias e que também utilize da gramática de forma que também isso venha a deixar o seu discurso mais entendido pelo seu interlocutor ou interlocutores. (PC 1)

A sociolinguística, devido à inserção do aluno nas situações sociais que envolvem diversos falares e a forma como a escola se comunica com eles. (PC 2)

Competência sociolinguística e discursiva. Porque através delas podemos ter acesso ao mundo do aluno, às suas particularidades culturais, sociais e socioculturais, atuando como pontes para facilitar os trabalhos com as demais competências. (PC 3)

Todas são importantes, mas a competência discursiva é mais importante porque abrange a competência gramatical e vai para o discurso e sua adequação. (PC 4)

A sociolinguística abrange inúmeras competências, inclusive a gramatical, pela sua capacidade de ampliação de registros linguísticos e culturais, o que por si só engloba o código verbal e não-verbal da língua. (PC 5)

É a sociolinguística, pelo mesmo motivo de priorizar o sujeito enquanto ator social, cultural etc. (PC 6)

Em relação à competência, eu sou mais favorável ao uso da competência sociolinguística porque ela vai permitir o domínio de regras sócio culturais de uso da língua, ou seja, a comunicação de fato (não é?). Então o estudante, ele sabendo isso, vai fazer uso desta competência, o que é mais importante, que é se comunicar, expressar os seus sentimentos, acredito que isso aí ele vai conseguir atingir. (PC 7)

Eu acho que todas são importantes. A competência gramatical vai preparar o aluno para na hora que ele precisar ter um texto que atenda a essa competência gramatical, ele tem que estar preparado para isso. Se ele vai fazer uma redação do ENEM, se ele vai participar de um concurso, ele tem que ter essa competência gramatical. A sociolinguística é importantíssima, porque a questão que tem aí é a questão do respeito pela diversidade da língua. Competência discursiva, pois será através dela que o educando poderá ampliar sua capacidade discursiva e de interação com o mundo numa perspectiva analítica e crítica. (PC 8)

Competência discursiva, pois será através dela que o educando poderá ampliar sua capacidade discursiva e de interação com o mundo numa perspectiva analítica e crítica. (PC 9)

Todas as competências são importantes. O aluno precisa de conteúdos gramaticais, o que pesa a questão de concordância nominal, concordância verbal no momento do discurso a postura... a competência sociolinguística, justamente, ele precisa compreender que a postura dele no ambiente social, no ambiente público deve ser uma, no ambiente particular ele pode não é a mesma muitas vezes e existe a questão da adequação (Não é?) da postura, do discurso [...]. (PC 10)

Questionada sobre o papel desempenhado pela língua portuguesa para o desenvolvimento da competência discursiva, a PC 10 elencou a prática da escrita e da oralidade

para o desenvolvimento de todas as competências, não só em PLM, tal qual a ideia de Lima (2015) que vê a linguagem como fenômeno social, pela forma como está entrelaçada, sendo possível, por meio dela, estabelecer movimentos de construção que reverberam na aprendizagem de outras competências, conforme excerto do diálogo transcrito abaixo.

Precisa ser adequado de acordo... e ele vai aprender na medida que ele vai exercitando isso na sala de aula, é na escola. (PC 10)

Sim, muito bem. Qual o papel da língua portuguesa nesse sentido. Você acha que trabalhar com a língua portuguesa tem uma influência nessas questões? (L)

Com certeza. Tem. Lendo, escrevendo, praticando a oralidade, ele vai desenvolver competências para todas as disciplinas. (PC 10)

Questão 3 – Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

As respostas a essa questão evidenciaram as mudanças ocorridas no livro didático de LP nos últimos anos, pois a maioria (PC 1, PC 2, PC 4, PC 7, PC 8) afirmou que, em parte, o livro didático atende às necessidades de estudo do uso da língua em diferentes situações comunicativas, todavia as PC 4, PC 7 e PC 8 discorreram sobre a importância da postura do (a) professor (a) como mediador (a) do processo, na condução do trabalho com o livro didático tirando maior proveito, sem contudo elegê-lo como única fonte conhecimento, reiterando a crença no papel fundamental do professor como principal mediador da aprendizagem em sala de aula, conforme atesta Mendes (2008).

As PC 3 e PC 10 discordaram das anteriores ao afirmarem que o livro não atende às questões voltadas para a língua em uso por direcionar, em demasia, para os aspectos gramaticais, por priorizar textos distanciados da realidade dos alunos e por possuir uma linguagem hermética que o torna inacessível aos educandos. No entanto, as PC 6 e PC 9 afirmaram que o livro avançou muito e que atende sim às necessidades do aluno quanto à língua em uso, não tecendo nenhuma crítica aos livros utilizados.

O livro didático adotado pela escola, ele atende, é [...] de forma não diria assim que completamente suficiente, mas de certa forma ele atende sim a essas necessidades, né, do falante da língua. Agora eu com esse, esse [...] essa unidade, com essa unidade eu estava trabalhando um conteúdo de literatura que é o romantismo, os poemas românticos, poemas de primeira, segunda e terceira geração, então, eu trabalhei com os alunos na disciplina de redação a

feitura de poemas, né, a produção de poemas. E o livro não traz esse gênero textual. (PC 1)

O livro didático trabalha de forma contextualizada. (PC 2)

Acho que o livro didático ainda se prende muito aos aspectos gramaticais e sua descrição e, infelizmente, a parte de interpretação de texto não são adequadas às vivências culturais dos alunos, usando muitas vezes uma linguagem muito rebuscada e pouco acessível. Vale lembrar que muitos deles vêm do fundamental do município, sem proficiência na leitura, além de que alguns não são alfabetizados. (PC 3)

Considero que o livro tem se preocupado com isso. Muito embora não seja o ideal, abarca vários tipos de textos, gêneros, imagens e se preocupa com a linguagem atual do jovem. Eu adoto o livro, uso bastante, porém, não sigo à risca o que ele orienta. Eu adequo o livro à realidade e uso mais de um livro em minhas turmas. (PC 4)

Alguns livros didáticos abordam essas questões de forma um pouco mais atualizadas, porém, muitos autores necessitam atualizar critérios sobre o uso da língua na escola. (PC 5)

A Coleção Para Viver Junto de Editora SM atende à proposta do Modelo interativo, através de estratégias de leitura, da ativação dos conhecimentos prévios – ele o faz quando apresenta personagens conhecidas; da tempestade de ideias, – ao trazer a leitura da obra de arte; da confirmação da previsão inicial sobre o que trataria o texto e da escolha do gênero adequada à faixa etária. (PC 6)

Em algumas questões, sim! Mas, o mais importante é o papel do professor, sua postura em sala de aula. Isso faz a diferença. (PC 7)

O livro didático já traz algumas questões, por exemplo, a questão da variação linguística, a gente já trabalha muito no ensino médio que é uma coisa que é muito importante, ele já traz, essa questão da variação linguística essa questão da discursiva, da competência discursiva e gramatical também a gente trabalha bastante, a gente tem tentado, com o que a gente tem do livro, o que ele traz, a gente tem tentado fazer o que é possível para que o aluno adquira essas habilidades e competências. Mas ele já traz um pouco da sociolinguística, que é essa variação linguística, a gramatical e a discursiva. (PC 8)

Os livros didáticos têm avançado muito nesse sentido nos últimos anos, talvez em decorrência das exigências do MEC ou de professores. Neles há sempre uma série de atividades e leitura que diversificam tais situações, pondo o aluno em contato com diferentes situações e em condição de analisá-las. (PC 9)

Muito tradicional e ele não traz, o livro não traz essas questões de diversidade. (PC 10)

É possível compreender, a partir das respostas a essa questão, a complexidade inerente à adoção e ao uso do livro didático em sala de aula, mesmo por meio de uma amostragem. No entanto, é animador saber que paulatinamente os livros vêm se modificando e, atualmente, já contemplam, mesmo em parte, a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas. Sem dúvidas, esta iniciativa visa atender, sobretudo, aos 3 pontos centrais apontados no PNLD (2015) que exige adequação dos livros para proporcionar a apropriação da língua padrão escrita, extensiva também às situações orais públicas e prática de análise e reflexão sobre a língua.

Conforme a fala das PC 3 e PC 10, alguns livros didáticos, inclusive o que elas usam, ainda não atendem a essas orientações, limitando-se apenas a dar uma roupagem nova às concepções ultrapassadas de ensino e LM, apresentando mais do mesmo.

Questão 4 – Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

- a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?**
- b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?**
- c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.**

Todas as professoras entrevistadas escolheram a opção “c” cuja asserção reforça o papel da escola como um espaço plural, inclusivo, com políticas de igualdade, de forma crítica. Inclusive, a PC 2 relatou a experiência de um projeto intitulado *Arte em Nós*, voltado para inclusão da diversidade cultural presente na escola.

A resposta da PC 3 enfatizou a necessidade de a escola voltar-se, principalmente para as identidades desprestigiadas, entretanto a explanação da PC 4 foi bem contundente, ao confessar as preocupações dos professores em relação ao seu posicionamento e a confusão na qual se encontram. Percebemos, nessa situação, a existência de conflitos entre o que é politicamente correto e as crenças dessas professoras sobre questões linguísticas, de gênero, sexualidade, étnico raciais e outras. Mais uma vez, vimos a alusão ao papel do(a) professor(a) como agente na mediação dos conflitos e ao papel da escola como promotora de um espaço de pluralidade e respeito ao outro, de acordo com a fala das PC 7, PC 8 e PC 9, porém é necessário ao (à) professor(a) compreender suas próprias crenças e a forma como a sociedade exige que

ele/ela se posicione no contexto atual, sem extrapolar seus princípios ao tentar uma adequação forçada diante das circunstâncias. Ao perceber que ele/ela e a sua forma de pensar também merece respeito, é possível encontrar um caminho de equilíbrio nesse momento de mudanças intensas que estão ocorrendo na sociedade e isso pode acontecer de forma dialógica no exercício da intersubjetividade, conforme proposto por Mendes (2008).

A PC 6 atenta para os objetivos da Base Nacional Comum Curricular que, de fato, está centrada na reflexão e uso sobre as linguagens, sem perder de vista as competências específicas, especialmente a de número 2 que visa

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 474)

Esse norteamento dialoga diretamente com a visão de Candau (2008) sobre a opção c, centrada no multiculturalismo não excludente (interculturalidade), na busca por uma convivência pacífica, respeitosa e ética, sem deixar de ser crítica. Porém, na prática o que observamos em larga escala, no contexto da escola pública que investigamos foi um recuo diante dos desafios atuais. Por isso é pertinente observar que a escolha da alternativa “c” e o uso reiterado do verbo “deve” por parte dos professores indica que os mesmos não consideram que isso, de fato, já ocorra nas escolas.

Com certeza eu me identifico com a letra “c” da última questão que é a escola ser um espaço de inclusão, um espaço de várias culturas, de vários credos eu acho que não tem um espaço melhor para que a gente amplie essa discussão da multiculturalidade. (PC 1)

A letra “c”, inclusive a escola possui vários projetos voltados para esse tema: o projeto Arte em Nós que envolve teatro, música, poesia e dança. Ele abarca a pluralidade cultural presente na escola. (PC 2)

Alternativa “c”. Acredito que a escola deve ser um espaço de respeito e promoção das identidades, principalmente das não privilegiadas. (PC 3)

Com a letra “c”. Percebo essa preocupação da escola se posicionar dessa maneira, porém a escola está confusa quanto ao seu posicionamento. A maioria dos professores se preocupam, mas são muitas questões que estão em jogo. (PC 4)

A escola não deve perder de vista seu papel de articular políticas de inclusão e identidade, com o objetivo natural indivíduos em suas diversas necessidades

de evolução e diversidades apresentadas à sociedade como demandas, também da escola, que precisa estar atenta à criticidade, o diferencial de quem estuda para adquirir visão de mundo mais adequada à interação com o próximo. (PC 5)

Letra c - é a proposta que atende aos objetivos da BNCC⁴⁵, tão discutida hoje. (PC 6)

A escola, ela deve se adequar a um espaço plural e inclusivo... É importante que o professor, ele consiga fazer a tradução do conhecimento que não é canônico, para a sala de aula e considerar o outro, o outro não é só aquele o que vem de fora, de outro país, o outro é aquele que mora em outra casa mesmo no seu bairro, no outro bairro. Então essa a minha postura. (PC 7)

Eu acho que a letra c, eu acho que a escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica. (PC 8)

A escola deve ser o espaço da pluralidade e da identificação do educando enquanto ser social e parte da diversidade. (PC 9)

A letra “c” é a mais aceitável... Então adequado mesmo, é a questão da inclusão social, inclusão e fortalecendo essa política de igualdade (não é?) [...]. (PC 10)

É pertinente acrescentar, a partir do comentário da PC 6, que a referida professora vê a BNCC de uma forma positiva. Apesar dessa visão, cabe ressaltar que essa nova base curricular vem recebendo diversas críticas da sociedade, dentre as quais destacam-se a intromissão inadmissível na autonomia da escola e dos professores.

Questão 5 – Como você concebe as diferenças (étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de classe social, linguísticas, culturais, de nacionalidade ou outras) em sala de aula?

Essa questão foi elaborada no sentido de tentarmos apreender as crenças das professoras sobre a existência ou não das diferenças na sala de aula. Pelas respostas apresentadas, pudemos constatar que, aparentemente, todas as entrevistadas possuem a crença na existência das diferenças em sala de aula, porém calcadas em concepções genéricas, como a percepção da

⁴⁵ Segundo Brasil (2018) a Base Nacional Comum Curricular é o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

heterogeneidade dos alunos com base na visão da sala de aula como uma célula da sociedade, a qual contempla todos os grupos sociais.

Muito embora as diferenças entre os alunos sejam encaradas à primeira vista como algo “natural”, conforme a fala de algumas entrevistadas (PC2, PC 4, PC 8 e PC 10) sabemos que até mesmo essa posição pode evidenciar uma negação da existência de problemas e a sua naturalização, assim como uma postura de silenciamento da escola diante da complexidade advinda dessa realidade.

De forma sutil, algumas questões começaram a ser evidenciadas, como por exemplo, as diferenças existentes entre os portadores de necessidades especiais, diferenças etárias, de pontos de vista, étnico-raciais, culturais, ideológicas, sexuais e religiosas, conforme identificamos nos excertos listados a seguir:

Nós temos um laboratório étnico-racial dentro da sala de aula, social, cultural e [...] a sala de aula é um local bastante rico para se trabalhar justamente essas diferenças. (PC 1)

Nós temos uma escola plural, né, então nós lidamos com diferentes pessoas [...] diariamente e isso acontece de forma natural, respeitando os valores iguais, os valores de cada um. (PC 2)

Nossos alunos são seres que são super heterogêneos, vem de tantas realidades e a gente está sempre aprendendo com eles também, né, assim grandes diferenças que eu percebo na sala assim é [...] é a questão de, de [...] principalmente quem dá aula no noturno você vê a, a diferença etária a necessidade de um se encaixar, né, com o outro com o ritmo do outro, ou de não se encaixar ou de não, não [...] esse processo não fluir legal, né [...]. (PC 3)

As diferenças existem, né. Agente tem as diferenças de [...] de cor as diferenças de gênero é [...] existem pessoas especiais, mas eu acho que elas é [...] convivem normalmente. Não vejo muitas [...] muito conflito entre eles, eu não vejo. (PC 4)

Vejo como alguma [...] vejo as diferenças que são as demandas provocadas pelas demandas sociais. Os meios de comunicação, a mídia, sempre influenciam no comportamento dos estudantes uns com os outros em relação aos professores [...] eu vejo assim com uma certa [...] uma certa dificuldade [...] como se isso fosse dificuldade [...]. (PC 5)

Bem, no dia a dia, no convívio com os alunos a gente percebe, e como cada um se comporta e esse comportamento faz com que a gente perceba que existe sim diferenças entre eles, em sala de aula, até pelo posicionamento deles e de outros [...] colegas. (PC 6)

As diferenças existem, mas não são respeitadas. (PC 7)

A sala de aula na verdade, é uma mini sociedade, em que tudo ali é representado por todos os grupos sociais, inclusive todos os tipos de diferenças, né, a gente tem diferenças racial, a gente tem diferença como é que se diz, sexual, não sei [...] é [...] vários tipos de diferenças, inclusive pessoas com deficiências, tudo isso a gente tem dentro das nossas salas de aulas e a gente tem de aprender a conviver com elas, procurar perceber como essas diferenças são tratadas na sala de aula e tá agindo sempre pra manter a [...] o equilíbrio. (PC 8)

As diferenças existem, e eu acho que elas são naturais e necessárias, inclusive, né, porque imagina uma sala onde todo mundo no mesmo nível, todo mundo com o mesmo perfil é pobre eu acho, essas questões das diferenças enriquecem, também, né? (PC 9)

As diferenças são diversas em todos os aspectos. É [...] racial, a diferença de cultura de ideologia, de religião [...]. (PC 10)

Observamos, porém, que as PC 1, PC 3 e PC 9 acrescentaram um dado novo, se compararmos com as respostas das demais, ao enfatizar que a escola é um local particularmente rico para se trabalhar com as diferenças, além do mais, proporcionam oportunidades de aprendizagem por seu intermédio. A PC 5 chama a atenção para a influência da mídia e dos meios de comunicação sobre o comportamento dos alunos e na construção da visão que o aluno tem do (da) professor (a), mas aqui ainda não está clara a intencionalidade na fala da professora (se é apenas uma constatação ou uma crítica), inerente à sua asserção.

Registramos, no entanto que a PC 7 apresentou uma resposta um pouco diferente das anteriores, afirmando que apesar de perceber a sua existência, considerou, de forma categórica, que as diferenças não são respeitadas na escola.

Se observarmos as respostas da PC 1, PC 3 e PC 9 veremos que estão em consonância com o pensamento de Candau (2008) sobre a necessidade do reconhecimento do outro para a existência de diálogo entre grupos socialmente e culturalmente distintos. Essa postura condiz com a perspectiva intercultural incentivada pela autora e poderá tornar possível a inclusão dialética das diferenças.

Questão 6 – Você tem percebido conflitos relacionados a essas questões em suas turmas?

Essa questão foi elaborada para visualizar o universo da sala de aula a partir do olhar das professoras quanto à percepção e administração dos conflitos relacionados às diferenças em sala de aula. Muito embora algumas professoras tenham apontado a diminuição dos conflitos

em sala de aula nos últimos anos (PC 9 e PC 10) a maioria (PC 1, PC 3, PC 5, PC 6, PC 7 e PC 8) constatou e retratou a sua existência, inclusive apontando aquelas que consideram mais relevantes.

A exposição das professoras sobre o tema nos levou a concluir que as diferenças que mais sobressaíram no contexto da sala de aula foram as étnico-raciais, de sexualidade, gênero e as referentes aos portadores de necessidades especiais.

As demais também apareceram na fala das professoras, porém com uma ênfase menor que as primeiras e referem-se às diferenças linguísticas e em relação ao nível considerado superior e inferior de conhecimento de determinados alunos.

Os conflitos que a gente encontra são inúmeros. Conflito de diferença de cor diferença de [...] de linguagem, variação linguística. Eles tendem a criticar os alunos do campo a forma de falar a forma de se portar, a forma de comportamento é existe também como o comportamento o homossexualismo masculino é gritante também a crítica é, às vezes uma crítica mordaz que fere [...] que fere o outro. (PC 1)

Não. Não, porque acima de tudo na nossa escola é o respeito. Então, quando a gente parte do respeito às diferenças, são passadas dessa forma [...] um respeita a diferença do outro em todos os sentidos. (PC 2)

[...] e vejo também é, é, é [...] como, como as diferenças sociais, tem as diferenças linguísticas, tem as diferenças étnicos raciais e tem muitas coisas que está no caminho de ser superado na escola. Por exemplo pode, pode-se superar na escola em relação a à questão étnico racial. A gente pode ver o seguinte, que os meninos, eles ainda têm uma, uma um res [...] apesar de [...] é, é, é, de existirem tantas, tant [...] senti os estudantes trabalham, da aula, entendeu, a mídia está aí, mas ainda é difícil você se perceber como, como negro ainda per, perdura ainda aquela coisa: _ há sou escurinho [...] ah eu que sou escurinha [...] uma mesmo estava falando assim: _ah! Tava no banco e vi é [...] é assim: _olha, tem esse senhor aqui que tá em pé, precisa de um lugar. Aí tava meu Deus pare [...] tanta gente tava sentado e ele olhava só para mim [...] Claro que eu sei que tem que, né, dá o lugar e tudo mais [...] Né a gente vê, né, as faces do [...] do [...] do racismo, né, da homofobia por mar falou assim: _ah! fala em homofobia agora é moda e esse falar da questão dos gêneros não privilegiando só, só, né, o gênero feminino, né, que a gente precisa de [...] muito ainda, mas a gente vê a, vê a questão do, do, do, do, da homose, é [...] da homossexualidade [...] a gente percebe ainda a diferença, a dificuldade de aceitar ainda quem é diferente [...] é difícil apesar da grande abertura [...]. (PC 3)

Não. Eu nunca sofri e nunca notei em alunos meus no ensino médio, nunca notei algum conflito assim de *bullying*, ou de agressão verbal ou mesmo física nunca presenciei. (PC 4)

Sim. Existem conflitos, sempre existiu nesses 22 [...] 23 anos que sou professora. Sempre, sempre, em relação ao gênero, em relação à etnia, em relação é, eu entendia os alunos muitos deles, também tem aquela coisa de se achar o mais inteligente, de se achar mais [...] se achar de alguma forma diferente para convencido na forma deles pensarem e essas diferenças fazem

uma diferença grande né mas na medida do possível, nós professores vamos dando conta de.. do nosso jeito, fazer uma tensão positiva. (PC 5)

Toda vez que a gente fala em relação às crenças diferentes a gente sente que um faz uma brincadeira, uma conta uma piada, mas que essa piada tem um fundo de verdade. Em relação à diferença étnica, sobressai o cabelo por exemplo né, eu tenho alunas que tem o cabelo, elas assumem o cabelo que elas têm [...]. (PC 6)

Com certeza, os alunos são diferentes uns dos outros, não só no aspecto social, embora a gente esteja numa escola pública, mas a gente percebe que alguns alunos, embora na escola pública, tem um conhecimento mais avançado e outros, eles não têm esse conhecimento, né, então existe diferença no aspecto social mesmo, na escola pública, diferenças raciais, questões étnicas. (PC 7)

Por incrível que pareça, eu tenho percebido poucos, acho que as pessoas estão conseguindo conviver melhor com esse tipo de coisa. Dentro das minhas salas eu tenho é [...] alunos com diferenças sexuais, diferenças de raças, tenho alunos também com deficiências e elas são tratadas naturalmente. Até [...] eu sinto que até as pessoas com deficiências são tratadas com um certo carinho [...]. (PC 8)

O que eu percebo é o seguinte: eu já tenho 18 anos na, na docência. No início isso era muito mais forte. À medida que esses temas foram trazidos, que houve muito mais discussões, inclusive na própria escola, volta e meia nós temos projetos, que trabalham a diversidade, a valorização da mulher, da diferença, etc., eu percebo que os alunos entendem, melhor isso, lidam melhor com as diferenças do que na época que iniciei. Em 98 quando iniciei no estado. (PC 9)

Os com [...] é [...] a maioria convive de forma respeitosa [...] se não seria inviável trabalhar. Agora [...] é [...] percebe-se conflitos principalmente em relação ao gênero [...] o machismo impera em todas as séries e em todas as idades. (PC 10)

A PC 2 disse que não havia conflitos relacionados às diferenças em suas classes. Isso porque a escola possui um trabalho pedagógico voltado para o respeito às diferenças, porém essa postura não é só da professora entrevistada, parte de um projeto maior que abarca toda a escola, envolvendo diretora, professores, alunos pais e comunidade. De fato, essa escola é reconhecida no município como uma escola pública de qualidade, e que, apesar das dificuldades inerentes à assistência fornecida pelo estado, tem conseguido gerir muito bem os recursos e envolver a comunidade escolar (principalmente os professores e alunos) e do seu entorno em um projeto de escola pública inclusiva e de qualidade.

A PC 3 acrescentou a dificuldade vivenciada por alguns estudantes negros de se perceberem e se aceitarem como negros, demonstrada pelo uso da expressão utilizada por eles

“sou escurinho” como uma espécie de eufemismo para minimizar os efeitos “negativos” de sentido que a palavra “negro” ou “negra” evocam. No entanto, sabemos o quanto uma construção identitária positiva é difícil para o negro ou afrodescendente, tendo em vista a carga discriminatória que acompanha essa formação, principalmente pela herança escravagista no país que foi o último a libertar seus escravos e pela forma com que são tratados pela sociedade desde muito cedo. Por outro lado, Santos (2001, p. 105) traz um alerta sobre o tratamento da discriminação “como um problema do discriminado sem incluir os discriminadores, os privilegiados, com o discurso de que são eles mesmo que se auto discriminam, que se sentem inferiores.”

A percepção de conflitos pela maioria das professoras reflete a opinião de Santiago; Akkari; Marques (2013) sobre a falsa ideia de democracia racial que propaga a existência de uma cordialidade entre os diversos grupos. Porém, na prática, essa cordialidade mostra-se inexistente, o que torna necessário uma aproximação maior das proposições teórico-legislativas que orientam a postura intercultural, aos valores, políticas e práticas existentes na escola. Acreditamos, no entanto, que em alguns espaços e instituições escolares já existe uma mudança a caminho, principalmente naqueles em que essas questões são discutidas de forma sistemática e não tratadas como um tabu como acontece na maior parte das instituições.

A fala da PC 4 denotou um silenciamento dessas questões referentes ao tratamento das diferenças no ambiente escolar, enquanto que o inverso seria problematizar as situações, não negando a sua existência, mais na ordem da fala da PC 5, pertencente ao quadro da mesma escola. No entanto, retrata o oposto, denunciando práticas discriminatórias de gênero, etnia e de conhecimento intelectual ocorridas em sala de aula.

Muitas vezes a discriminação ocorre de forma velada, como retratada por PC 6, referindo-se às “brincadeiras” que ocorrem em sala de aula, ou em relação ao gênero com o machismo imperando em todas as séries e em todas as idades, de acordo com a fala da PC9, o que torna fundamental o papel do(a) professor(a), que ao perceber esse tipo de abordagem deverá agir como um(a) pacificador(a) dispondo de exercícios de linguagem. Como foi corroborado por PC 9, a diminuição dos conflitos passa pela discussão e elaboração de projetos que envolvam toda a comunidade escolar, conforme vem ocorrendo em sua escola.

Questão 7 – Como você lida com essas questões?

Essa questão encerra a intenção de que a professora, ao respondê-la, possa também refletir sobre a natureza do seu posicionamento em sala de aula mediante o conflito. Sabemos que reflexão gera mudanças, ainda que involuntárias.

Ao serem questionadas, maioria das professoras afirmou que assumia a postura de mediadoras evidenciada na linguagem utilizada em sala de aula diante dos conflitos relacionados ao desrespeito às diferenças. Algumas, inclusive, veem esses conflitos como oportunidades para conscientização dos seus alunos (PC 1, PC 6, PC 7, PC 9 e PC 10). Essas professoras relataram a sua postura de enfrentamento positivo diante de conflitos relacionados às relações interculturais em sala de aula de LM, recorrendo à conscientização dos seus alunos acerca da necessidade de respeito às diferenças no momento em que ocorre a discriminação, reforçando a crença no valor da intervenção pelos(as) professores(as) como algo primordial. Esse pensamento está de acordo com as considerações de Mendes (2008) sobre o papel fundamental dos professores na condução dos processos e orientações de experiências voltadas para o uso da língua em sala de aula.

Porém, ao realizarmos uma análise mais criteriosa, percebemos que algumas professoras reafirmaram a crença nas diferenças como algo natural e pacífico, a exemplo da PC3, PC5 e PC9. Elas parecem ignorar o papel crucial da linguagem na problematização e resolução de conflitos.

Quanto às diferenças étnico-raciais, verificamos que a PC 3 está consciente da Lei Federal nº. 10.639/03 que defende a inclusão da abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana na escola, entretanto, aponta a dificuldade de trabalhar com a inclusão da história e cultura afro-brasileira na aula de português do EM devido à intensa carga de conteúdos eleitos para esse nível de ensino, voltados, principalmente, para o cânone literário europeu, com vista à preparação para o ENEM e que dificulta, segundo a professora, a inserção desse tema em sala de aula de língua materna nesse nível de ensino.

Lima (2015, p. 70) apresenta um conceito de discurso que “toma a linguagem enquanto ação, enquanto prática social aqui compreendida como o conhecimento de si, do outro, do mundo.” Esse posicionamento em consonância com essa Lei Federal e busca uma estreita relação entre o conhecimento de si, de sua própria identidade étnico-racial e o pleno exercício da linguagem e do discurso como fatores primordiais para promover as transformações necessárias em suas próprias vidas e nas vidas de seus alunos (as). Sob essa ótica, a linguagem é vista não só na sua dimensão abstrata e formal, mas como prática social capaz de promover mudanças significativas através de seus usos linguísticos.

Como a gente lida com essas questões? Bom a gente tenta conscientizar os meninos de que essas diferenças, na verdade, nos enriquecem e nas situações eu tento não deixar passar a uma situação de conflito em que haja diminuição do outro pela sua diferença. (PC 1)

De forma natural. Respeitando, como eu já falei, respeitando a individualidade de cada um. (PC 2)

Da inclusão, da in, da inclusão da, da, da história dos povos africanos na escola só que não é nada muito [...] assim você sabe, você deve, você deve focar, falar disso em português, você sabe que deve falar disso em história e tal [...] mas na verdade a lei veio só de [...] a lei 10 639. Só que acontece o seguinte, a gente não, não fala, não fala porque, por exemplo a história literária tão, tão, tão pautada num [...] num jeito de ver, numa cosmovisão europeia. Ah meu Deus o cânone é todo europeu e nossa [...] a nossa população com tanta, é com tanta bagagem com bagagem determinante a história é determinante. (PC 3)

Eu ajo com naturalidade. Porque assim, quando eu vejo que tem algum problema, assim [...] um certo preconceito, eu procuro mostrar que, que é uma coisa normal que a gente tem que conviver com isso, não é? (PC 4)

Eu lido [...] eu lido com a maior naturalidade possível como todas as questões da vida e das pessoas, tudo inerente ao ser humano porque comento às vezes com eles, não façam isso porque o mundo tem uma diversidade muito grande. Quem criou o mundo criou com uma diversidade incrível é, [...] difícil da gente é abarcar. Então uma banana existe uma banana com todas as diferenças são várias bananas com uma diferença, laranja, presta atenção na flora, na fauna tantas flores [...] tantas rosas de várias cores, de vários perfumes de vários tons. Então nós também somos assim, nós temos o nariz assim, nós temos o cabelo assim, mas isso não nos deprecia e não nos tira o status de filhos de Deus que todos somos. Então baseado nisso, nós temos que nos respeitar. Se é [...] se tem uma diferença de gênero se tem uma diferença [...] nada disso nos impede de nós sermos amorosos uns com os outros. (PC 5)

Primeiro [...] . primeiro a gente não pode [...] é [...] enfrentar, não é, de forma ríspida você [...] geralmente eu parto de uma historinha, né, as vezes eu crio uma história e conto, né, que [...] eu na família, uma ficção (PC 6)

[...] Como uma ficção boa, né, pra poder [...] Pra poder chamar a atenção e dizer que ali não tem melhor, pior. Sempre professor tem sempre que achar um meio de sair, disso aí. E mostrar para o seu aluno [...] aquele menino que está com você praticamente todo dia, que aqui é uma extensão da casa que isso pode ser diferente do que ele pensa. eu tenho que ser sempre educada [...] Muito educada embora às ve [...] dá vontade de não ser. Mas se eu falo de respeito ao outro de, de amor meu discurso é esse, para tentar mudar esta sociedade, eu não posso ter uma prática diferente do meu discurso. Então eu sempre tento resolver as questões de forma harmônica, sem chantagem nem pressão [...]. (PC 7)

Com naturalidade. Para mim são pessoas, cada um com suas diferenças, mas são pessoas e a gente tem que respeitar as diferenças e tem que agir com

naturalidade [...] a gente não pode, apontar essas diferenças em nenhum sentido, tem que procurar conviver com elas porque são coisas normais hoje em dia, são pessoas e a gente tem que considerar como pessoas que merecem respeito. (PC 8)

Se eu perceber? Olha é do meu perfil parar e conversar. Se tem um momento, uma oportunidade de tratar alguma questão, você para tudo e vamos falar sobre isso. Alguns colegas gostam muito de, diante de um problema você cria um projeto, né, pra trabalhar aquilo. Eu sou mais de para agora, para tudo agora e vamos resolver a questão agora. (PC 9)

A intervenção [...] a intervenção, ela é primordial para essa questão, não dá para mediar, mediar sem [...] mostrar o [...] o outro lado a questão da solução, não é, mesmo que não seja imediata a solução, mas é preciso fazer uma intervenção de forma positiva é [...] censurando o, o [...] essa prática preconceituosa, né, e [...] é [...] [...] [...] mostrando que eles precisam melhorar buscando estudar, buscando de forma mais positiva, eu [...]. (PC 10)

Questão 8 – Como os aprendizes lidam com as diferenças entre si?

O principal objetivo dessa questão foi verificar a percepção das professoras acerca das relações interculturais estabelecidas pelos alunos em sala de aula e devido às particularidades das respostas, optamos por segmentar os trechos da fala das colaboradoras para uma análise mais detalhada.

Um ponto bastante interessante visto por meio dessa questão foi a opinião das professoras sobre a inclusão dos(as) aluno(as) portadores de necessidades especiais em sala de aula. Particularmente, a PC1 relatou as dificuldades e conflitos enfrentados em função das críticas dos colegas de forma “velada ou escancarada”, de acordo com as palavras da professora. No entanto, percebemos em outros momentos da entrevista semiestruturada como os demais professores, que algumas turmas já acolhem o(a) aluno(a) especial de forma respeitosa e afetiva.

Em 1º de janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei federal nº 13.146/2015 que garantiu a inclusão de portador de necessidade especial em qualquer escola (BRASIL, 2015). Mesmo sendo um grande avanço em relação à inclusão social no Brasil, lamentavelmente, isso não foi suficiente para garantir a sua efetivação na prática, devido às dificuldades enfrentadas pelos gestores (as) das escolas, pelos (as) professores (as) e pelas famílias.

Os problemas enfrentados vão desde os mais básicos, como a infraestrutura necessária para lidar com esse público alvo, a acessibilidade à escola e aos banheiros, às mais complexas, como a falta de formação teórico-metodológica específica e o material adequado para cada portador de necessidade especial em suas diferentes configurações. Além disso, inexistem em

muitas instituições, a disponibilização de monitores para acompanhamento dos (as) aluno (as) portadores de necessidades especiais.

Essa questão trouxe à tona outro tipo de preconceito pouco estudado que se refere à distância entre faixas etárias, de acordo com a fala da PC1, localizada nos excertos a seguir: o fato de avós procurarem a escola para realizar o acompanhamento escolar dos seus netos faz com que outros colegas os discriminem em função disso.

Em trabalho intitulado *As representações do idoso nas relações com o outro e com o 'inominável'*, de Andrade (2011), encontramos uma possível explicação para essa reação dos alunos. Segundo a autora, a sociedade atual possui um desejo incontável de controle sobre a velhice. Isso porque “embora o envelhecimento e a morte sejam parte da natureza humana, o que se percebe, na cultura atual, paradoxalmente, é a busca por uma juventude eterna, disseminada, entre outros discursos, pelas promessas das ciências médicas, as quais, na sociedade capitalista, vendem ilusões às pessoas para se manterem jovens” (ANDRADE, 2011, p. 323). Portanto, a pessoa que se encontra nesse processo tem sofrido discriminação pelos seus familiares, principalmente pelos mais jovens que se veem muito distantes dessa realidade.

Há uma outra diferença que a gente tem aqui é [...] são os alunos especiais [...] Eles também, eles também ainda não sabem lidar com o colega que tem algum déficit [...] de seja de aprendizagem seja de locomoção eles têm também muita resistência a estes colegas, muitas críticas. A diferença entre si [...] a convivência né como conviver com eles convivendo com isso [...] eles tentam [...] eles vivem, convivem, mas ainda de forma conflituosa, mas às vezes velado esse conflito e às vezes escancarado. (PC 1)

[...] é com a família [...] as vezes vem os avós, os pais, principalmente com os avós se for uma pessoa mais velha. Eles têm também o preconceito a pessoas mais velhas eles riem dos mais velhos que [...] e o aluno que é procurado, que a família procura para ver como que está, se sente altamente inibido pela vó [...] para saber como é que ele anda na escola, o desempenho dele (PC 2)

Verificamos que a PC 2 ressalta a importância da formação recebida por intermédio da família e da sociedade em geral, quanto ao desenvolvimento do respeito mútuo. No entanto, os resultados significativos são oriundos de um trabalho voltado para o desenvolvimento da interculturalidade pela escola, cuja metodologia está pautada, segundo a entrevistada, na regularidade de projetos e oferecimento de palestras pela escola. Elas são direcionadas para o respeito às diferenças, e são realizadas por meio da colaboração de profissionais da comunidade. Essa escola específica é um exemplo de como uma ótima gestão escolar, somada

ao compromisso de professores, alunos, pais e comunidade podem fazer a diferença para melhor no contexto da escola pública.

Como falar: Aprendizes, eles [...] eles também aprendem [...] eles aprendem a se modificar [...] eles já trazem isso, muitos já trazem isso de casa, da sociedade. Aqui na escola eles desenvolvem essa questão do respeito mútuo também. (PC 2)

A escola já teve também um projeto voltado para essas questões? (L)

Tem sempre. Palestras com advogados de direito de [...] respeito às diferenças [...] então a gente trabalha o ano todo voltado [...]. (PC 2)

Os trechos de fala apresentados na sequência são de três professoras de uma mesma escola. Observamos que os posicionamentos são divergentes em alguns pontos, porém algumas questões emergem a partir dessa aparente discordância: enquanto a PC 3 e PC 5 apontam conflitos e imaturidade percebidos no comportamento dos alunos, a PC4 mais uma vez, afirma a naturalização das diferenças e a inexistência de conflitos em sala de aula, o que nos leva a crer mais uma vez numa postura de silenciamento assumida pela escola.

Essa constatação fica melhor evidenciada quando analisamos o excerto em destaque, proferido pela PC3 que relata uma situação ocorrida na escola, em que os próprios alunos, por ausência de uma discussão liderada pelos professores, problematizaram, eles mesmos, a respeito da discriminação sexual sofrida na própria família, realizando uma apresentação teatral sobre o tema, e no final entregaram uma rosa (da tolerância) pedindo a aceitação da sua condição homossexual, finalizando com um beijo *gay*.

A PC 5 explicita a imaturidade dos alunos ao fazer julgamentos e aponta a influência da mídia quanto à incorporação de padrões considerados aceitáveis e a discriminação sofrida por alguns professores considerados inadequados, de acordo com esses padrões.

A gente teve um projeto aqui que a gente fez projeto sobre a sexualidade e assim houve uma resistência muito grande de se falar da, da [...] é, da questão homossexual então você fez assim é fez um projeto falando de [...] reprodução, aborto DST e aids e o [...] fato que aconteceu? O projeto não quer, não quer [...] é [...] às vezes esse fulano quer a [...] abraçar essa diferença, né, falar sobre isso, falar sobre [...] . (PC 3)

Silenciamento [...]. (E)

[...] é né, [...] falar sobre o que é ser homossexual o senti [...] o sentimento das famílias e tudo, aconteceu o seguinte não botou, não botou o, o assunto em

pauta, o quê que eles mesmos fizeram na peça falando sobre abuso, abuso familiar é, é [...] abuso sexual abuso familiar [...] foi uma coisa dessa, na mesma hora eles fizeram assim, eles fizeram uma peça que falava sobre o assunto e no final deram um beijo gay. Eles mesmos deram um beijo e fizeram assim, reparem ainda fizeram assim, oh, pegaram uma flor e deram para alguns, para algumas pessoas específicas depois falaram que essa, assim que essa seria a rosa da tolerância por favor não seja intolerante, me aceite. (PC 3)

Eu [...] eu acho que entre eles reagem com naturalidade, não é, eu tenho um, eu tenho alunos homossexuais na sala de aula aqui, são tratados normalmente pelos colegas. Não vejo nenhuma [...] . nenhum preconceito contra eles [...] . Tenho meninas que são lésbicas em outra sala, também não vejo ninguém assim, não vejo *bullying* não vejo agressões, não vejo. Se houver não é na minha aula nem por perto de mim, não vejo. (PC 4)

Eles são imaturos em relação às diferenças, como eu falei a mídia é [...] privilegia determinado tipo, eles veem, percebem tudo e até com os professores, eles também fazem distinção, fazem diferença eles também fazem julgamento eu digo sempre que julgamentos com ferramentas que ainda não são adequadas, não é pela experiência, pelo tempo de vida deles, pela [...] pela própria [...] pelo próprio entorno em que vivem e também a política cultural, não é? da mídia. (PC 5)

Ao responder essa questão, a PC 6 fez alusão a um caso específico em que um aluno portador de deficiência visual se auto discrimina, não fazendo uso da lupa que poderia auxiliá-lo nas atividades escolares e que acabou chamando a atenção dos colegas de uma forma negativa e vem sofrendo *bullying* por conta da sua própria atitude. Porém, considerou que já houve uma melhora significativa quanto a essas questões, fazendo-nos compreender que a educação para as diferenças faz parte de um processo contínuo. A Lei da inclusão escolar do deficiente físico foi aprovada em 2015 e de lá para cá muitas lutas têm sido travadas para que ela, de fato seja efetivada nas escolas.

É [...] eu tenho uma situação em relação a essas diferenças que, tem assim um pouquinho [...] tenho um aluno no terceiro ano que ele tem, além dessas diferenças, ele tem baixa visão, né, e esse aluno não aceita, problema não é a turma, problema ele não se aceitar [...] Então, assim, já melhorou muito, mas a situação bastante gritante. Porque, na verdade, apesar da gente perceber [...] uma certa brincadeira com fundo negativo em relação a essas coisas, né, é [...] o que prevalece é o lado positivo [...] . (PC 6)

Conforme a fala da PC 7, estamos em guerra civil constante quando se trata desse tema. A sua fala está em conformidade com a da PC 6 (pertencem ao quadro docente da mesma escola) quanto à verificação dos conflitos em sala de aula.

Ela relatou uma situação semelhante a que foi retratada pela PC 3, apesar de pertencerem a escolas diferentes. Nessas duas escolas sobressaiu a discriminação relacionada à orientação sexual e de gênero (vide a fala da PC 10) e mais uma vez, a iniciativa de discutir os conflitos nessas áreas foi dos próprios alunos, que se utilizaram de uma apresentação teatral. Valendo-se desse expediente, provocaram um embate “positivo” sob o ponto de vista da professora. A seguir, eles levaram a discussão para o âmbito pessoal e necessitaram da intervenção respeitosa da professora. Porém, ela se queixou da postura irreverente dos alunos, por não compreenderem a linguagem e o tratamento intercultural utilizados por ela.

[...] enorme a gente está numa guerra civil constante. Está em estado de paz, mas numa guerra civil e as quest [...] as orientações sexuais, elas não são respeitadas. Ainda existe muita homofobia, nessa sala, muitos machistas e três ou quatro estudantes que já [...] tinha havido, se identificado de [...] bissexuais ou homossexuais, e aí eles levaram essa questão da apresentação deles pra uma coisa pessoal, pra defender a orientação deles ou então dar uma resposta a um colega em um outro momento havia agredido eles. Então, esse embate foi bom, foi positivo porque é uma prova de você dizer alguma coisa que você quer dizer, mas por outro lado, por eles ainda terem levado para uma questão pessoal não ter essa eles [...] mas esse foi o momento do conflito em que eu tentei resolver de forma civilizada, respeitando eles, mas eles não entendem essa linguagem do respeito. (PC 7)

É [...] os homens, eles querem dominar então os alunos, né, eles, é [...] tentam dominar a, as alunas os colegas né, eles tentam, tão [...] é [...] querem que suas ideias prevaleçam [...] É [...] [...] é que eles querem se destacar mais, os meninos querem se destacar, eles querem dominar e [...] ho [...] as meninas reagem, elas não são apáticas. (PC 10)

Quanto às PC 8 e PC 9, ambas pertencentes à escola das PC 6 e PC 7 esclareceram que as diferenças interculturais são tratadas com naturalidade, porém perceberam a existência de “brincadeiras de mau gosto” entre os colegas. Elas consideram essas brincadeiras preconceituosas e relataram que apesar de os alunos(as) demonstrarem um certo grau de consciência acerca da sua inadequação, continuam praticando-as com intenção de provocar os(as) colegas. A PC 9 considerou que esta geração está mais consciente que a geração anterior e nesse sentido nos fez refletir sobre a importância de um trabalho desenvolvido com base na Linguística crítica e da ética no exercício da linguagem para que se construa relacionamentos melhores e justos, apesar das diferenças socioculturais existentes, conhecendo melhor os sujeitos em interação, conforme atestam Rajagopalan (2003) e Lima (2015).

Com naturalidade, às vezes há uma brincadeirinha ou outra que tem que ser conduzida pelo professor para que isso não se torne [...] não vá além para uma brincadeirinha de mau gosto. (PC 8)

[...] Entre eles. [...] [...] [...] .Toda vez que eles falam assim algo muito [...] é [...] que não seja politicamente correto, eles falam muito num tom de brincadeira porque eles sabem que aquilo ali não é mais aceitável, né, [...]. (PC 9)

É [...] os homens, eles querem dominar então os alunos, né, eles, é [...] tentam dominar a, as alunas os colegas né, eles tentam, tão [...] é [...] querem que suas ideias prevaleçam [...] É [...] [...] é que eles querem se destacar mais, os meninos querem se destacar, eles querem dominar e [...] ho [...] as meninas reagem, elas não são apáticas. (PC 10)

Questão 9 – Você acha que o livro didático adotado na escola contribui ou não para a conscientização sobre a igualdade e diferença?

Esta questão suscita a visão das crenças das entrevistadas sobre o tratamento da perspectiva intercultural no livro didático de língua portuguesa. Durante a entrevista, surgiram também outras questões pertinentes ao seu uso e às dificuldades em relação à contribuição para promover a aprendizagem dos conhecimentos da área. De acordo com a opinião da maioria das professoras, o livro didático adotado pela escola não contribui para o desenvolvimento da interculturalidade e tampouco atende de forma satisfatória aos objetivos da construção de conhecimento dos eixos de aprendizagem gramatical, literário e de produção textual.

As PC 2, PC 7, PC 9 e PC 10 afirmaram utilizar o livro apenas como suporte, reforçando a crença na importância da postura do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem. Esta posição está de acordo com a abordagem intercultural, metodologia proposta por Mendes (2008) quanto à postura crítica do professor e a necessidade de se voltar para a pesquisa e de elaborar os materiais adequados à realidade sociocultural dos seus alunos.

Algumas professoras (PC 1 e PC 6), além de afirmarem que o livro não contribui para o desenvolvimento da interculturalidade, disseram que não o utilizam de forma alguma, pelo fato dele estar fora da realidade em todos os sentidos. Consideramos essa postura inflexível, tendo em vista que um livro didático por melhor que seja não contemplará o desenvolvimento de todas as competências necessárias aos alunos e que deve ser usado apenas como um suporte que dá margem à inclusão de materiais diversificados tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem.

Não podemos negligenciar, no entanto, a denúncia apresentada por Scheyerl (2012) sobre a imposição de “práticas homogeneizantes domesticadoras dentro da educação cultural” tornando-se necessário estudar as ideologias incutidas tanto nos livros quanto nos materiais didáticos que sustentam as relações de dominação por meio do exercício da linguagem. Assim, imbuídas dessa postura, os(as) professores(as) poderiam realizar um uso mais crítico desses e de outros materiais que poderão ser utilizados em consonância, tais como revistas, jornais, vídeos, pesquisas na internet, livros paradidáticos e outros.

A PC 3 evidenciou a crença na incapacidade dos alunos de aprender os conteúdos, mesmo que sejam minuciosamente “triturados”⁴⁶ para tal. Ela justificou essa “incapacidade de aprender” os conteúdos do livro, em função do aluno não possuir os conhecimentos científicos adequados para isso e a distância entre a proposta do livro e a realidade do aluno, assim como a extensa carga de conteúdos voltados para a literatura portuguesa europeia. Realmente, pelo fato de o livro ser elaborado visando, primeiramente, atender às escolas públicas de todo o país e a preparação para o ENEM, ele não contempla especificidades regionais sob o ponto de vista linguístico e cultural.

Apenas a PC 5 afirmou que o livro contribui de certa forma para o desenvolvimento da interculturalidade, pelo fato de a escola também desenvolver projetos aliados a essa questão. Como exemplo, citou um projeto sobre a valorização da cultura negra.

As questões que colocamos são: até que ponto os professores são responsáveis pela escolha do livro didático? Eles acompanham e intervêm, de forma crítica no processo de escolha do livro? Se não o fazem, de que forma poderão fazê-lo? Quais as questões políticas, educacionais e econômicas que envolvem a escolha do livro didático?

Nesse sentido, é pertinente a adoção de uma postura mais crítica por parte dos(as) professores(as), não minimizando ou naturalizando esses problemas, a fim de, unidos no mesmo propósito, encontrarem uma solução quanto à escolha do livro didático, de forma que os principais objetivos necessários à aprendizagem de conteúdos significativos para os alunos sejam contemplados.

O livro didático que eu me lembro eu não vejo não [...] o livro didático contribuindo não nessa conscientização. Porque a gente aqui não usa tanto o livro didático. A gente começa com atividade trazida da escola [...] trazida pelo professor para a escola e com o livro didático, sinceramente agora não me recordo de nenhuma [...]. (PC 1)

⁴⁶ Termo utilizado pela PC5.

Na verdade, o livro didático aqui entra como um suporte ele é só um complemento [...] A gente utiliza, mas [...] a gente mais trabalha com pesquisa. O aluno como pesquisador, até porque nem todas as turmas têm livro didático. Não conta com o livro didático para todos os alunos. (PC 2)

Na verdade é, é assim: o livro didático para as escolas públicas aqui da Bahia e de Itabuna e não de Bahia, da Bahia né, meu Deus? o livro didático ainda vem essa, Ah estamos até no tempo de pensar em escolher o livro didático, livro didático não contempla o, o mundo deles, às vezes não fala a mesma linguagem às vezes eles não têm um cabedal suficiente para fazer os links [...]. (PC 3)

Eu acho que não. Eu acho que os livros são muito longe ainda de, de encarar essa situação de frente. Os livros eu acho que [...] eles vão [...] passa-se os anos, os autores são os mesmos. Hoje mesmo estava analisando os livros que chegaram, os autores continuam os mesmos, os textos continuam os mesmos, não sei se no fundamental já conseguem identificar essas diferenças, mas no ensino médio não consigo identificar essas diferenças. (PC 4)

Sempre contribui. Sempre contribui. Na nossa escola, por exemplo, nós temos [...] nós temos guia, nós temos um projeto sobre a negritude, né, e fora deste tempo nós falamos sobre o cabelo, sobre a importância do cabelo de cada um de nós. Também trazemos textos para vermos, textos para diversos temas que venham melhorar o conhecimento, não é, a culturalidade do nosso educando. (PC 5)

Oh, posso te contar um segredo? Eu desisti de usar o livro didático do ensino médio. Não uso o que foi adotado. Então assim, eu desisti de usar o livro. Eu faço o material, trago, peço para eles pesquisarem, eles acham graça porque eu digo assim: olha vou ser agora é a professora tradicional, viu. Aluno que trouxe o livro de português eu vou descontar ponto. Eles dão risada. Porque realmente o livro, não vou falar o nome para não comprometer, mas realmente o livro não tem nada a acrescentar. (PC 6)

[...] eu não uso muito o livro, não é? mas esse aqui é útil, acho o que vai fazer isso acontecer é a postura do professor. Se no mesmo livro estiver dizendo, é [...] vamos marcar os homossexuais você vai com a lei [...] e diz que isso não deve ser feito. (PC 7)

Eu ainda acho que não. Que o livro didático ainda não atingiu essa coisa de agir para apontar essas diferenças, para fazer com que essas diferenças sejam trabalhadas. O livro didático não se preocupa ainda com essa temática. Ele ainda está preocupado com os textos literários. A gente ver uma coisinha ou outra, mas ainda está longe de se chegar ao que deve ser trabalhado essa questão da diversidade. (PC 8)

Eu acho muito pouco. Pelo que tenho, né? A gente faz uma escolha e [...] todo ano a gente se arrepende do que a gente faz. Porque, no primeiro momento, essa semana a gente vai passar por isso. Você escolhe o livro didático, aí você tem que fazer a escolha no caso a língua portuguesa. Se trabalha melhor literatura, ele tem essa falha ou melhor, trabalha melhor o aspecto de

gramática ou produção de texto, e [...] depois você vai vendo, no caminhar as deficiências. (PC 9)

Os livros já melhoraram, já trazem textos que contribuem. Agora eu acredito mais na postura do professor ou da professora que conduz, né? (PC 10)

Questão 10 – Em sua opinião, qual o papel dos professores e da escola com relação a esse tema?⁴⁷

Essa questão sobre seu próprio papel e o papel da escola como um todo, envolvendo os (as) alunos (as), direção, funcionários (as), família e comunidade ao lidar com as diferenças, além de revelar crenças, assume um caráter reflexivo e amplia a visão das professoras sobre o tema.

Todas as professoras entrevistadas reforçaram a crença na importância do papel do (a) professor (a) como uma das principais referências para que ocorra uma mudança de paradigma na escola. Entretanto, não isentaram o papel do (a) aluno (a), família e gestor (a) escolar para que isso, de fato ocorra. Em suas considerações, desvelaram os principais conflitos enfrentados, cuja resolução envolve uma revisão dos valores e das posturas dos envolvidos para a construção conjunta de uma cultura de paz e respeito ao diferente.

Alguns dos principais problemas apontados pelas docentes foram listados a seguir:

- 1- A resistência à mudança pelos (as) próprios (as) colegas, revelada na dificuldade de rever as suas crenças sobre respeito às diferenças interculturais, envolvendo raça e etnia, gênero e sexualidade;
- 2- O hermetismo da escola quando se trata de abordar temas voltados para as diferenças interculturais: segundo as professoras entrevistadas, a escola tem silenciado sobre esses temas abordados pela mídia de forma contumaz e isso tem aumentado os conflitos na sala de aula. Alertaram, porém sobre o “olhar” do estado sobre os professores, ignorando suas dificuldades e necessidades individuais;
- 3- Dificuldade de sair da “zona de conforto, abrindo mão de “seguir um modelo”, construindo materiais e modificando metodologias a fim de atender às novas demandas dos alunos, suscitadas pela revolução tecnológica e acesso à informação. Segundo as docentes, essa postura do professor, de medo diante do novo e a utilização velhas práticas metodológicas, tem provocado a desmotivação do aluno e conseqüentemente, tem agravado a situação de descaso em relação à aprendizagem,

⁴⁷ Foi esclarecido, durante a entrevista, que tratava-se do desenvolvimento da interculturalidade pela escola.

conversas paralelas na sala e violência no ambiente escolar. Admitiram que a escola segue na contramão das mudanças que estão acontecendo no Brasil e no mundo;

- 4- Dificuldade em lidar com os(as) alunos (as) portadores de necessidades especiais em virtude da falta de formação profissional do (a) professor (a). As professoras se consideram despreparadas para lidar com essa realidade;
- 5- Existência de críticas e conflitos tendo os alunos (as) portadores de necessidades especiais como alvo: os alunos sem deficiências não se colocam no lugar do outro para compreender suas necessidades.

O papel do professor acho que o professor é um papel assim muito relevante, importante com estas diferenças porque, apesar da profissão ser desvalorizada mas o professor ainda é uma referência tanto para a família como para os alunos e a gente sente isso quando a gente chama a atenção é [...] que essa diferença essa forma, eles lidam com as diferenças maltrata o outro de certa forma elas já tendem a repensar aquela posição deles [...]. (PC 1)

Acho que professor, aluno, família devem caminhar juntos. Devem estar além da função do professor enquanto transmissor do conhecimento que eu sempre digo que o professor não é transmissor do conhecimento, o professor é o mediador, ele está aqui somente para indicar os caminhos que o aluno deve seguir para construir conhecimento eficaz. Se não for dessa forma [...] o professor ser chamado de transmissor do conhecimento, o aluno não vai aprender nada. (PC 2)

A escola deveria tentar se a [...] parece clichêzinho, mas não tem para onde correr, tentar se a [...] tentar se abrir para essas novas linguagens novas realidades, mas a gente sabe que não se abre viu, a escola é hermética. Por isso que a gente passa por estes problemas todos nós estamos com é, é, é [...] no processo de evasão [...] sabe que tem de mudar, mas não tem o modelo, um modelo a seguir, um outro lugar para ir que não seja o que você já sabe. (PC 3)

Promover o respeito, não é? promover [...] . é [...] [...] é [...] trazendo o tema, não é? trabalhando temas que realmente é [...] [...] venham a esclarecer os alunos a contribuírem de alguma forma para que os alunos convivam de forma natural com essas diferenças. Acho que agregando uns aos outros mesmos. São temas que tem de ser trabalhados é [...] em conjunto de toda escola. Não é [...] por todos professores, não só de uma matéria, mas de todas [...] de todas as disciplinas. (PC 4)

O papel dos professores é justamente é [...] elevar a consciência [...] melhorar esta consciência. Mas eu digo assim se cada pessoa, cada professor tem o seu jeito de ser tem a sua, as suas crenças e ele, ele faz as coisas de acordo com as suas crenças. Alguns professores, eles não dão atenção a estas coisas específicas, não é, outras vezes eles têm [...] é [...] é [...] não falam nada isso pode reforçar, não é [...] o aluno. O sistema de educação que é caótico não privilegia, é.. diz que privilegia os temas, mas daqui a pouco tem outras formas

de agir, não é, porque também ele é, ele é gerido por diversas mentalidades. (PC 5)

Outras vezes nós professores não temos condição de cuidar, de ajudar nessa inclusão como se deseja e, e eu quero dizer o seguinte: nós os professores não fomos educados para, para lidar com essas dificuldades, não é, porque antes não se trazia essas dificuldades para a escola. Então em relação ao professor, a escola o sistema de educação não faz inclusão do professor. Porque nós precisamos entender uma coisa o professor é um sujeito da, da [...] social igual a todos, ele pode ser, ele traz também os seus distúrbios, ele pode [...] ele é uma pessoa as vezes temperamental, outras vezes ele, ele não é, é uma pessoa bastante [...] permissiva ou isso ou aquilo, e aí, isso entra em choque com [...] ele programa uma aula para a qual ele foi preparado, é, foi preparado para programar a aula, ele vai senta sente [...] isso aqui deve dar certo, está bom assim, tal, tal, tal. Primeiro a gente tem que aceitar que viver isso aí poder passar para o nosso aluno. Porque eu acredito que existe também o preconceito, de muitos professores em relação a isso aí. (PC 6)

Muitas vezes as pessoas assumem determinado cargo e esquecem que ali é para você tentar fazer o melhor para a escola, para a escola que você está, qual é o melhor que você faz? Respeitar o seu colega, ser mais humano com ele, se esse colega [...] não é que você vai ser permissivo, permite [...] ser mais humano. (PC 7)

Procurar estar sempre trabalhando esses temas, procurando dar esclarecimento e procurando integrar os alunos nessa temática, fazendo com que eles percebam que isso é uma coisa natural, que cada um tem as suas diferenças, e que ninguém é igual a ninguém e a questão do respeito é primordial dentro da escola. O papel da escola é acompanhar tudo isso. (PC 8)

Eu sei que a gente fala isso: quão importante é a formação familiar. Porque se a gente não tivesse, tanto desvio, né? Nesse sentido, a gente não teria tanta dificuldade em trabalhar os alunos. Mas aí, aí fora tem o papel de apontar nessas questões, levantar estas questões para discutir, ver [...] quais são as consequências disso pra vida dessas pessoas que passam por estas dificuldades, tentar fazer que os alunos reflitam [...]. (PC 9)

É primordial o papel do professor nessa questão, porque eles são observados pelos alunos como modelos, né, então a postura do professor e da professora é [...] deve ser uma postura equilibrada, uma postura equilibrada por mais que o aluno tente desestabilizar, a gente precisa ter esta postura [...]. (PC 10)

As DCN sugerem a adoção de uma mudança pautada na educação em direitos humanos, cuja base são os princípios de igualdade, dignidade humana e de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado, democracia transversalidade, vivência e globalidade e sociabilidade socioambiental (BRASIL, 2013). Pelo exposto, confirmamos que são inúmeros os desafios enfrentados pela escola (de forma geral) na atualidade. Entretanto, para a adoção de uma agenda voltada para a resolução de conflitos e

implemento da interculturalidade, será necessário mergulhar nessa realidade de modo a compreender suas origens de uma forma mais profunda, a fim de encontrar soluções mediadas pela cooperação de todos (as) os envolvidos no processo educacional.

O próximo tópico está dedicado à análise das notas de campo, cujo material foi coletado mediante a atuação das professoras colaboradoras em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, no período de 21 de julho a 11 de agosto de 2017⁴⁸, durante a observação das aulas.

5.5 A REALIDADE DA SALA DE AULA NO FAZER DAS PROFESSORAS

A observação extensiva aos 3 anos do EM deu-se em função de algumas das professoras colaboradoras não serem fixas em um único ano desse nível de ensino, ocorrendo mudanças de turmas entre o período correspondente aos primeiros contatos até a realização da pesquisa. Por outro lado, pudemos visualizar melhor a configuração do EM e sua relação com as crenças das professoras colaboradoras.

De todos os instrumentos utilizados na pesquisa, esse foi o que mais apresentou dificuldades para a sua consecução devido a inúmeros fatores, tais como: a) a realização de projeto com deslocamento das turmas para um espaço único em uma das escolas; b) a realização de atividade avaliativa em outra ocasião e; c) a percepção de uma certa resistência por parte de algumas das professoras com relação à observação da sua prática.

Sabemos que os problemas apresentados são próprios do cotidiano escolar e esse último encontra respaldo em Telles (2002) que atribui a resistência dos professores, particularmente ao segregacionismo da universidade quanto às práticas pedagógicas existentes em nossas escolas. O autor evidencia a ausência de pesquisas realizadas por estudantes universitários em escolas do seu entorno, além da possível ausência de postura ética no concernente ao tratamento dos dados coletados, que fazem questão de censurar o trabalho dos professores e não lhes dá o devido retorno para a articulação de ações formadoras eficientes. Não obstante as dificuldades apresentadas, conseguimos realizar a observação de 2 aulas de cada professora participante da pesquisa.

Reiterando o que foi exposto na metodologia, acompanhamos e registramos o fazer das professoras por meio da observação com notas de campo, em sala de aula, para confrontar esse

⁴⁸ É mister relatar que, em virtude do longo tempo em que ficamos aguardando a liberação pelo Comitê de ética e pela proximidade da viagem para Portugal, infelizmente, não foi possível realizar a observação de aulas das professoras, conforme tínhamos planejado, ou seja, uma quantidade de 3h/a em cada turma selecionada para observação. Portanto a observação foi realizada em 2h/a em cada turma previamente selecionada do EM, na qual as professoras estavam atuando no momento da pesquisa.

fazer com o dizer registrado no questionário, com a entrevista e com a narrativa autobiográfica quanto às crenças sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de PLM.

Optamos por deixar as professoras à vontade na condução das aulas, conforme seu planejamento e, mediante a observação não-participante, fizemos as anotações na ficha de observação de aulas. Ressaltamos, porém, que a seleção dos excertos foi realizada tendo em vista o atendimento aos objetivos do trabalho. Portanto, apenas alguns trechos mais significativos foram incorporados a essa análise.

Siqueira (2008, p. 288) descreve o ambiente da sala de aula, no seu dia-a-dia como aquele que mais oferece subsídios para realização da pesquisa escolar etnográfica.

Naturalmente, é nesse ambiente em que teorias são testadas, crenças se revelam, técnicas e procedimentos acionam o complexo aparato metodológico que envolve todo processo educacional. É nele também onde podemos observar a postura do professor diante de seus alunos e de sua profissão. É onde podemos notar o que é possível e o que não é possível se fazer, mesmo contando com a infra-estrutura adequada e a motivação do aprendiz. É onde podemos ver que nem sempre as dificuldades estruturais impedem o professor de realizar um bom trabalho, de maneira mais realista, demonstrando que ali mitos podem ser ao mesmo tempo reforçados ou superados.

Portanto, ao revermos os excertos das aulas de PLM, percebemos mais claramente a estreita ligação entre a competência comunicativa e a perspectiva intercultural, ambas entrelaçadas na dinâmica da sala de aula, perpassando o conteúdo trabalhado, a concepção de língua/linguagem, o material didático, a metodologia e a postura do(a) professor(a) no momento da interação.

Consoante o trecho destacado, relativo à aula da PC 1, verificamos que a despeito da professora possuir especialização em literatura e mestrado na área de ensino de LP, a opção pela concepção de língua/linguagem visível é a de língua enquanto estrutura, desprovida de significação, pois ela prendeu-se, de maneira literal ao conteúdo apresentado no livro didático, não aproveitando a oportunidade para uma contextualização do conteúdo mostrando, por exemplo, sua relação com a realidade de hoje.

Aula do dia 24 de julho de 2017, 1º ano do Ensino Médio, PC 1:

[...] A PC1 está trabalhando com Cantigas de amor. Escreve a Cantiga intitulada *Como morreu quem nunca bem* de Paio Soares de Taveirós e as questões de interpretação na lousa e solicita a leitura oral do texto pelos (as)

aluno (as). A turma, inicialmente, está dispersa e uma aluna pede silêncio aos colegas. Há boa participação dos alunos na leitura do texto. A PC 1 dá início à interpretação. O texto é uma cantiga medieval escrita em galego português. Os alunos apresentam dificuldades em responder às questões solicitadas. Há barulho na sala e conversa paralela durante a explicação da professora. Dois alunos estão participando da aula. Um deles é negro e está um pouco fora da faixa etária. Ele tenta responder às questões e acerta a maioria delas. Em um dado momento ele comete um “desvio da norma” e responde: *Nois intendeu*. A turma dá uma salva de palmas ao colega. Outro colega joga uma bolinha de papel em sua nuca. Alguns o chamam baixinho de pato roxo, analfabeto e Pelé. A professora explica a existência de variações linguísticas que não são inferiores ou erradas. [...] a aula termina, o aluno que recebeu o apoio da professora deixa a sala sorrindo e se mostra motivado.

Outro ponto que mereceu ser discutido foi o roteiro de leitura utilizado pela professora. Ela solicitou a um aluno inicialmente que lesse em voz alta. Kleiman (1998) ratifica a importância da interação entre o leitor mais experiente e o inexperiente para que o segundo possa compreender o texto, tendo em conta a complexidade do texto apresentado, do ponto de vista da linguagem utilizada e seu distanciamento da variedade utilizada pelos(as) alunos (as).

Esse momento de interação poderia oportunizar a contextualização do texto com informações sobre o autor como sujeito socio-historicamente situado tendo em conta que foi escrito em galego português, tornando-se ininteligível para a maioria dos(as) alunos(as) presentes em sala de aula. A insegurança foi demonstrada pelo(as) estudantes, no momento em que assumiam o turno da fala.

Apesar das críticas taxativas ao LD adotado, a PC 1 o utiliza de forma linear e não apenas como suporte ou apoio, mas como o único instrumento disponível em sala. Essa forma de utilização do livro reverbera na concepção de língua/linguagem da professora que se mostra presa à língua enquanto sistema, desvinculado das suas condições de uso.

Porém, mesmo com esse direcionamento inicial, no decorrer da aula vimos um posicionamento mais de acordo com a perspectiva intercultural preconizada por Candau (2011) no sentido de promover o empoderamento e valorização de sujeitos subalternizados e negados pela sociedade. No incidente envolvendo um aluno negro que estava interagindo com a professora e tentando responder às questões propostas, a professora assumiu uma postura de agente intercultural quando os seus colegas o xingavam baixinho, atiravam bolinhas de papel e demonstravam intolerância quanto à variedade linguística utilizada por ele, aliada à discriminação étnico-racial.

Nesse momento, a PC1 evidenciou a crença no papel do(a) professor(a) como principal condutor do processo, delineada por Mendes (2008), para quem a consciência da própria prática poderá ocorrer mediante o seu redimensionamento.

Aula do dia 25 de julho de 2017, 1º ano do Ensino Médio, PC 1:

[...] A PC1 continuou a aula sobre Cantiga de amor de Paio Tavares de Queiroz, leitura e interpretação do texto *Como morreu quem nunca bem*. Durante a aula, houve boa interação entre professora e alunos com a participação da turma durante as atividades. Os alunos são atenciosos com a professora e vice-versa. Durante as respostas às questões, um aluno sugeriu que o poema estava escrito em uma variedade rural do português, chamada de “português da roça” por ele. A professora explicou que as variedades urbanas e rurais são iguais em valor, com variantes diferentes. Um aluno utilizou um smartphone para fotografar a atividade escrita na lousa.

No trecho de aula apresentado a seguir, verificamos o acordo tácito de cooperação mútua na interação entre aluno e professora, conforme Brown; Levinson (1987). Nessa relação interativa, o discurso do aluno assume a estratégia de polidez negativa, perceptível por meio de marcas linguísticas evidenciadas no diálogo estabelecido com a docente, ao reconhecer o equívoco com um pedido de desculpas por ter se referido ao português da roça em vez de reconhecer a existência da variedade rural.

Esse reconhecimento da face do outro com a participação oportuna construtiva, encontra eco em Leech (1983) quanto à observação da polidez, não só no conteúdo da conversa, mas também na estruturação e gerenciamento por seus participantes.

Aula do dia 27 de julho de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 2:

A escola é limpa, a sala é organizada e os alunos são respeitosos para com a professora, apesar da informalidade no tratamento. A professora aplica uma redação como simulação do ENEM. O tema da redação é sobre a igualdade de direitos, dignidade do ser humano e proteção de indivíduos e grupos. Há na sala, belos cartazes com exposição dos trabalhos dos alunos e um relógio de parede para controlar o tempo da produção textual. Alguns (mas) alunos (as) recorrem à ajuda da professora. Outro solicita à professora, após a entrega da redação: *Não leia agora não, professora! Está ruim!* Uma aluna fala: *Olha aqui a minha tragédia! Está ruim!*

A relação observada entre alunos e professora nessa escola é de respeito. Essa afirmação está apoiada na postura da professora que exerce autoridade, sem ser autoritária. A sala de aula reflete a autoestima pertinente à escola como um todo.

A aplicação da redação como preparação para o ENEM, cujo tema *Igualdade de direitos, dignidade do ser humano e proteção de indivíduos* não foi aleatório. Ao contrário, ele reflete a preocupação e o cuidado em relação ao tratamento da interculturalidade pela escola, em sintonia com as demandas atuais que instigam a sua transformação em espaços próprios do desenvolvimento da equidade e respeito para a formação de cidadãos e cidadãs (CAVALEIRO, 2001).

Porém, a despeito dessa referida instituição ser considerada uma das melhores escolas estaduais no município, a autoestima dos(as) alunos(as) em relação à competência comunicativa, especialmente no que diz respeito à competência gramatical, discursiva e estratégica encontra-se abalada, de acordo com o trecho da aula exibido, reiterando as crenças de que brasileiro não sabe português pelo fato de ser uma língua muito difícil (BAGNO, 1999).

Quanto a essas questões, não observamos reação contrária significativa da parte da docente, o que poderá reforçar a percepção da existência da crença da professora sobre a escola como o lugar em que se aprende a língua correta. Esse poderia tornar-se em um momento oportuno para se trabalhar a valorização das ideias e do sentido do texto, em detrimento dos aspectos estruturais da língua.

Aula do dia 27 de julho de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 2:

[...] No finalzinho da aula, entra um aluno homoafetivo na sala, para vender maquiagem às colegas. Ele é bem recebido pela professora que o trata com respeito e afetividade. Está travestido com roupas femininas, unhas pintadas, fala e anda com trejeitos. O aluno é respeitoso com a professora.

Em face do exposto, deduz-se que essa escola tem avançado no concernente ao tratamento de respeito às diferenças sexuais. O fato de o aluno ser bem recebido pela professora e colegas é um forte indício de que o estabelecimento de ensino reflete, na prática, o seu posicionamento frente ao outro de forma positiva. Essa postura reforça a crença de que todos “deveriam ser iguais na escola” retomando as palavras da própria docente. Lamentavelmente, essa postura ainda é uma exceção, tendo em conta a discriminação sofrida por esse segmento populacional em diversos outros estabelecimentos.

Aula do dia 2 de agosto de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 5:

A PC5 entra na sala e aguarda os alunos(as) chegarem pouco a pouco. Ela orienta uma atividade baseada na leitura do romance *Senhora* que deverá ser entregue na próxima aula. Os(as) alunos (as) mostram-se dispersos e apáticos diante da proposta.

Notamos que as propostas de leitura e avaliação estavam sendo realizadas de forma tradicional por essa professora. Ela encontrava-se visivelmente desmotivada frente aos alunos e aparentava possuir a crença da impossibilidade desses alunos da escola pública aprenderem.

A orientação de leitura do romance *Senhora* de José de Alencar e a atividade proposta pela PC5 não pareceu relevante para os(as) alunos(as). A averiguação da apatia da parte dos(as) alunos(as) pode ser reflexo de vários fatores, dentre eles poderemos destacar, em primeiro lugar, a falta de motivação da PC que já se encontrava muito próxima da aposentadoria; o fato de

muitos desses(as) alunos(as) já terem adentrado no mercado de trabalho e se mostrarem cansados durante as aulas ou mesmo a falta de um direcionamento contextualizado e relacionado às produções literárias contemporâneas, mais próximas do universo do aluno(a).

Aula do dia 2 de agosto de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 7:

A PC7 está conduzindo uma atividade do livro que deve ser realizada no caderno. Os (as) alunos (as) recorrem à professora para esclarecer dúvidas e ela os atende. Um aluno faz uma “brincadeirinha”, perguntando se a professora é a mãe da pesquisadora.

Nesse excerto de aula vimos uma “brincadeirinha” aparentemente comum da parte de um aluno, no entanto essa atitude refletiu a falta de respeito com a qual alguns professores(as) têm sido tratados ultimamente. Essa liberdade de “desafiar” a professora e a certeza de que não vai ser punido por isso.

Essas e outras violências contra o(a) professor(a) são, de certa forma, minimizadas pela escola que não costuma abraçar essa questão de relacionamento interpessoais entre esses parceiros tão importantes para um desempenho escolar de qualidade.

Aula do dia 31 de julho de 2017, 3º ano do Ensino Médio, PC 8:

[...] PC 8 realiza a correção de uma avaliação que foi realizada em aula anterior, falando sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. O barulho na sala dificulta o entendimento das explicações por parte dos alunos. A professora não intervém. Um celular toca. Uma aluna solicita a permissão da professora para atendê-lo. A professora nega o pedido de forma educada.

O excerto de aula conduzida pela PC 8 apontou para uma postura de descaso dos alunos(as) em relação às explicações da professora durante a correção da avaliação. Geralmente uma atividade monológica não mais atrai a atenção dos(as) estudantes. Alarcão (2011) adverte sobre as mudanças ocorridas face à sociedade da informação que suscita em professores(as) e alunos(as) a necessidade de aprenderem a ser aprendentes ao longo da vida. O papel do professor agora não comporta mais a linearidade de antes e sim, o de mediador da produção do conhecimento, ao estimular no aluno atitudes de autonomia e colaboração por intermédio de uma relação dialógica e isso inclui a organização de atividades que envolvam a aprendizagem ativa e de aproximação entre a escola e a vida real.

Aula do dia 01 de agosto de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 9:

PC9 conduz a aula com explicações sobre os conteúdos. A turma está atenta, prestando atenção e participando da aula. A professora demonstra motivação e interesse na aprendizagem dos (as) alunos (as).

No trecho destacado da aula dirigida pela PC 9 vimos uma situação diferente: uma professora motivada e uma turma envolvida no processo de aprendizagem. Durante a aula a PC 9 assumiu a liderança e a turma correspondeu, aceitando a condução pela professora. Os alunos(as) elaboraram uma produção textual no próprio caderno, precedida da orientação pela docente. O clima foi de concentração e havia uma boa relação interpessoal entre alunos(as) e professora, patente na linguagem utilizada, gestos e tom de voz. Percebemos que a professora usou a face positiva (BROW; LEWINSON, 1987) para orientá-los e foi respeitada por eles(as) que a solicitavam para tirar dúvidas de forma discreta, conscientes de que estavam sendo observados.

O interessante é que ambas, PC 8 e PC 9 pertencem à mesma escola, mas a observação de suas aulas mostrou situações diversas no tocante à condução do processo, assim como nas relações interpessoais verificadas em sala de aula, evidenciando a complexidade e ambiguidade desses temas permeados por fatores socio-históricos e individuais. A subjetividade latente nos leva a refletir sobre a estreita relação entre o desenvolvimento de aprendizagens significativas, dentre elas, a competência comunicativa e as relações interculturais tematizada nessa pesquisa.

Aula do dia 31 de julho de 2017, 3º ano do Ensino Médio, PC 10:

[...] PC10 direciona uma discussão na sala a respeito do comportamento da turma. Ela fala sobre a importância do bom relacionamento entre os colegas. Uma aluna pede a fala e diz que o relacionamento melhorou após a dinâmica realizada pela professora. Segundo a aluna, *É preciso respeitar para ser respeitada*. Após a discussão, a professora distribuiu o simulado de português do ENEM.

Esse trecho destacado da aula do dia 31/07, conduzida pela PC 10 foi a culminância de um projeto elaborado pela professora com o objetivo de promover uma reflexão em sala de aula acerca da importância do bom relacionamento entre os colegas, e pelo que constatamos, essa iniciativa deu bons resultados.

Por meio de uma dinâmica, a docente (afrodescendente) promoveu um debate saudável e organizado no qual os(as) alunos(as) expuseram os motivos que, em sua opinião, justificavam a ocorrência de conflitos gerados pela discordância de ideias e que foram responsáveis por dividir a sala em dois grupos antagônicos. Esses problemas afetaram a relação entre os próprios alunos(as), o desempenho de aprendizagem da turma e a relação com os(as) professores(as).

Como pesquisadora, tivemos a oportunidade de acompanhar o desfecho da intervenção e os visíveis resultados alcançados mediante a mudança de postura dos(as) alunos(as) e melhoria das relações interculturais em sala de aula. Durante a aula, uma aluna sintetizou, em

nome da turma, a experiência, reconhecendo o valor do respeito mútuo conquistado a partir da execução do projeto.

Ao acompanharmos a mesma professora em outra turma, presenciamos uma situação diferente. Era uma turma de 2º ano, em que a PC 10 enfrentava dificuldades para trabalhar em decorrência do comportamento de indisciplina de alguns alunos.

Após o intervalo, a turma estava inquieta e pouco colaborativa, pois esses alunos indisciplinados conseguiam desestabilizar a condução da aula pela docente, falando alto em conversas paralelas. Durante a tentativa da professora de acalmar os ânimos, uma aluna deu um tapa num colega que a estava incomodando. A professora, de posse da caderneta de chamada, ameaçou retirar pontos dos alunos indisciplinados e só assim conseguiu dar prosseguimento à aula.

Aula do dia 31 de julho de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 10:

A PC10 tenta manter a disciplina para iniciar a aula. Devido ao barulho e indisciplina, ela ameaça retirar pontos caso os alunos indisciplinados continuem a atrapalhar a aula. A PC10 inicia a explicação de um conteúdo de Literatura e pede que os alunos acompanhem a explicação pelo livro didático. Todos estão com o livro. Uma aluna dá um tapa em um colega que a estava incomodando. A professora tenta acalmar os ânimos e prossegue explicando o assunto.

Essa é a situação encontrada em muitas escolas do nosso estado e do nosso país, tendo em vista as notícias da existência da violência nas escolas comumente propagadas pela mídia, de forma geral.

Na escola atual, ao que parece, considera-se apenas a ‘violência vermelha’, instrumental, que se manifesta pela transgressão às normas, às leis, isto é, por tráfico de drogas, abuso sexual, agressões físicas que causem ferimentos à vítima. No entanto, a ‘violência branca’ (empurrões, assédio sexual, *bullying*, intolerância religiosa, preconceito, discriminação) também está presente, embora disfarçada camuflada, não denunciada, banalizada, naturalizada, ao produzir consequências diversas e afetar alunos, pais, professores e outros sujeitos (FERREIRA, 2017, p. 51).

Ferreira (2017) admite a complexidade desse fenômeno, alertando para a necessidade de reflexão e instituição de práticas educativas pela escola, não se negando à Educação em Direitos Humanos previsto nas DCN. Elas preveem uma educação de qualidade que vise atender ao desenvolvimento humano da criança e do adolescente, assegurando “o desenvolvimento humano do aluno na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade,

respeito e valorização das diferenças” (FERREIRA, 2017, p. 61), que associam o conceito de cuidar ao de educar.

5.6 ENTRE O DIZER E O FAZER: A TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Acreditamos que a variedade de instrumentos utilizados para a coleta de dados nessa pesquisa proporcionou uma visão bastante ampla acerca das crenças, aglomerados de crenças das professoras e suas possíveis origens sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de Português língua materna, por meio de uma abordagem múltipla, ou seja, a combinação da normativa (questionário), metacognitiva (narrativa autobiográfica) e contextual (notas de aulas). Assim como Vieira-Abrahão (2001, p. 221), consideramos que essa escolha contribui para “[...] um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica[...]”.

Muito embora tenhamos consciência da originalidade dessa discussão no contexto de PLM e da dificuldade inicial em estabelecer as conexões com um tema que tem sido discutido mais frequentemente na área de línguas estrangeiras, compreendemos a necessidade dessa narrativa nessa área devido aos inúmeros desafios que se fazem presentes na contemporaneidade. Portanto, registramos aqui a importância de devolvermos a voz a essas professoras que, do seu lugar de sujeito, puderam fornecer subsídios para a compreensão de fatores transdisciplinares de suma importância para o exercício da prática pedagógica centrada no ensino de língua materna.

Os instrumentos utilizados, apresentam, cada um, o recorte do tema que, unidos, formam um mosaico complexo e singular das crenças e aglomerados, situados entre o fazer e o dizer dessas profissionais. Algumas questões não estão na superfície das palavras e ações, e sim, nas sutilezas dos gestos, expressões, nas entrelinhas dos textos, nas regularidades encontradas e na carga emocional empregada. Algumas delas apenas sentidas, mas não evidenciadas. No entanto, nos reservamos o direito de observar que dado o caráter complexo das crenças, entendemos ser prematuro afirmar a exatidão da tarefa empreendida. Portanto, apresentaremos aqui as possibilidades de compreensão e análise apoiadas nas narrativas, entrevistas questionário e observação em sala de aula das PC da pesquisa.

5.6.1 Crenças sobre a competência comunicativa no ensino-aprendizagem de PLM

A composição dos aglomerados de crenças no questionário seguiu o exposto em Silva (2005, p. 144) cujo entendimento é o de “feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que podem ou não se auto-apoiar”. Logo, no primeiro aglomerado que trata das crenças de professoras sobre as diferenças linguísticas, a variável preponderante é a da padronização da língua por intermédio do ensino da GN pela escola.

Tanto na observação das respostas ao questionário quanto nas respostas à entrevista semiestruturada e narrativas autobiográficas inferimos que as PC não compartilham mais a crença na padronização da língua e na condição *sine qua nom* para a atuação na sociedade nem na escola como único lugar onde se aprende a língua correta. No entanto, a sua prática pedagógica, de forma geral, não reflete completamente essa visão, tendo em vista a diversidade de metodologias de ensino mais atuais em comparação com as tradicionais, centradas na concepção de língua/linguagem desprovida de relação com as circunstâncias concretas de atuação na sociedade, inclusive com um reflexo muito presente na metodologia utilizada em sala de aula.

Nota-se com isso a dificuldade das PC de dissociar a educação tradicional e a formação recebida, da sua abordagem de ensinar. Na formação universitária, por exemplo, houve uma distinção entre o ensino de Língua Portuguesa e o de Literatura que prevalece até os nossos dias. Essa ruptura está destacada na forma como a maioria das professoras descreve em suas narrativas, o gosto e a opção pela Literatura, bem como a admiração pelos professores dessa área, conforme os excertos expostos a seguir:

No meu curso superior eu gostava muito de literatura. Era um amor, era uma paixão que eu tinha. Todas as disciplinas de literaturas que eu fiz eu gostei. Tive bons professores de literatura. Não tão bons de língua portuguesa, mas literatura foi muito bom. (PC 1)

Duas professoras foram marcantes para que eu me apaixonasse por literatura e linguística: Edvalda e Lourdinha (Maria de Lourdes) professora da UNEB de Santo Antônio de Jesus. (PC 2)

Há professores que me marcaram no curso: Reehniglei Rehem ficou com literatura infanto-juvenil, Marcos Aurélio Souza, professor de literatura do cacau, quase da minha idade, mas uma pessoa segura que fala baixo, cabedal de informações, Flávio Lima, esse Flávio me fez sonhar, era aquela coisa muito certinha, gostava de linguística. Tinha uma professora gramatiqueira da qual nunca gostei. (PC 3)

No final do curso, a disciplina Literatura brasileira focava o Realismo nas décadas de sessenta, setenta, à luz de autores do antigo e do neorealismo. Esbarrei em autores que expunham, pela ficção, a chaga terrível da história do

Brasil que não está nos livros de História: os anais do golpe militar e suas implicações na vida brasileira, sobretudo na educação, despertaram minha vontade de conhecer mais sobre o assunto (PC 5)

As professoras que mais me marcaram positivamente foram Margarida Fahel (professora de Literatura Brasileira), Nair Andrade Neta (professora de Língua Espanhola) pela maneira com que as duas conduziam as aulas. (PC 6)

Nessa época, era aluna em destaque pela participação nas aulas e pelas notas obtidas nas avaliações, mas a grande questão girava em torno da pesquisa, dos textos, das relações com o *outro*, das questões sociais e identitárias, um dos pontos em comum com minha temática de estudo: a identidade cultural cacaueira nos romances **Os magros**, de Euclides Neto e **Terras do Sem Fim**, de Jorge Amado. (PC 7)

Um pouco mais tarde já quando eu estava na adolescência, minha irmã mais velha casou e o marido dela tinha coleções de Monteiro Lobato, José de Alencar, Machado de Assis etc... Nossa! Lá era meu tesouro. Apaixonei-me por todos aqueles livros. (PC 8)

Em princípio, é importante destacar a influência de ex-professores(as) na inclinação das PC para da área de Letras pela Literatura. Em seus relatos elas mencionaram o gosto pela leitura desde muito cedo. Todavia, mesmo tendo acompanhado as renovações metodológicas ocorridas nos últimos anos e a despeito da sua predileção pela Literatura na graduação, ao atuarem em sala de aula as docentes passam a ideia de não terem conseguido superar a dicotomia entre texto e gramática, inerente à concepção de língua/linguagem desvinculada do uso social, apresentando uma crença intermediária entre a o uso social da linguagem verificada no seu discurso e a língua estática, sem teor significativo, de acordo com o registro anteriormente mostrado na seção 5.5 , cujos excertos estão atualizados aqui para melhor visualização:

Aula do dia 24 de julho de 2017, 1º ano do Ensino Médio, PC 1:

[...] A PC1 está trabalhando com Cantigas de amor. Escreve a Cantiga intitulada *Como morreu quem nunca bem* de Paio Soares de Taveirós e as questões de interpretação na lousa e solicita a leitura oral do texto pelos (as) aluno (as). A turma, inicialmente, está dispersa e uma aluna pede silêncio aos colegas.

Aula do dia 2 de agosto de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 5:

A PC5 entra na sala e aguarda os alunos(as) chegaram pouco a pouco. Ela orienta uma atividade baseada na leitura do romance *Senhora* de José de Alencar que deverá ser entregue na próxima aula. Os(as) alunos (as) mostram-se dispersos e apáticos diante da proposta.

Uma proposta de desenvolvimento da competência comunicativa deverá abarcar, segundo Mendes (2008) e Antunes (2003), não só a concepção de língua/linguagem ancorada

na interação verbal entre os sujeitos, mas também a integração das competências gramatical, sociolinguística, textual-discursiva, estratégica e intercultural, assim como o trabalho com textos autênticos e significativos, o que não é o caso das atividades normalmente desenvolvidas em sala de aula.

De certa forma, esta constatação está refletida no resultado do SAEB 2017⁴⁹, em que apenas 1,6% dos alunos brasileiros que se encontram no EM demonstraram níveis de aprendizagem, considerados adequados em Língua Portuguesa. Infelizmente, ainda há uma distância entre o que se diz e o que se faz e nesse intermédio podem estar situadas as crenças dos(as) professores(as) que possibilitam entender “[...] não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática [...]” (BARCELOS, 2007b).

Ao responder à questão 1 da entrevista que diz respeito à sua opinião quanto à percepção do desenvolvimento da competência comunicativa pelos PCNEM, as PC, em sua maioria, acenaram positivamente. Apesar disso, percebemos nas entrelinhas um certo distanciamento dos pressupostos teóricos que os norteiam.

Mesmo que o conceito de competência comunicativa se encontre diluído nos PCNEM e esteja assentado no “sentido da aprendizagem na área” (BRASIL, 2000, p. 5), cujo conceito de linguagem remete à noção de competência centrada no uso, a dependência do contexto e a realização de tarefas comunicativas, ao nosso ver, ele não está totalmente atualizado na prática das professoras.

Uma docente não sabe como encontrar esse documento e outras demonstraram um equívoco em relação ao conceito:

Olha, eu não me recordo o que os PCNs do ensino médio falam sobre a competência comunicativa. Eu realmente não me recordo. Eu já até o procurei aqui para ver se encontrava, mas com a mudança ficou difícil. Eu não saberia responder esta questão com precisão. (PC 1)

Considero de grande importância, uma vez que amplia o entendimento de comunicação no ensino-aprendizagem. (PC 5)

Sim. Eles contemplam e... orientam o profissional no momento de elaborar o seu plano seu estudo. O plano de curso. (PC 10)

⁴⁹ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206>. Acesso em 25 set. 2018.

Esse distanciamento entre o que se diz e o que se faz tem relação com a natureza paradoxal das crenças. Segundo Barcelos (2007b)

Um dos aspectos que torna a mudança complexa e difícil é a natureza das crenças, que apresentam uma estrutura bastante complexa. Elas formam sistemas e teias conforme ilustrado na FIG. 1, que é uma tentativa de representar a metáfora de um átomo que Rokeach (1968) usou para comparar com a estrutura das crenças. De acordo com Rokeach, as crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança. As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”). As crenças centrais, talvez, poderiam se referir ao que Dewey (1933) denominou “crenças de estimação”, ou seja, crenças às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente. (BARCELOS, 2007b, p. 117)

De acordo com esse pensamento, essa resistência à mudança apresentada pelas PC está mais próxima das crenças centrais, pois atendem às características de interconexão com outras, relacionam-se com a identidade do indivíduo e derivam de experiência direta. Em consonância com Pajares (1992), Barcelos (2007b) as diferencia das periféricas porque as últimas “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões” (PAJARES, 1992, p. 318) e podem referir-se às crenças sobre gosto, enquanto as centrais são de estimação e ligam-se às nossas emoções.

Por outro lado, os livros didáticos utilizados na escola pública como o principal suporte (quando não o único) para o ensino de PLM, muito embora já tenham melhorado bastante, os que analisamos trazem essa concepção híbrida de língua/linguagem e acabam confundindo aquele(a) professor(a) com mais tempo de formação, com distanciamento das discussões que estão ocorrendo na contemporaneidade. Nos LD1 e LD2 encontramos textos, conteúdos e atividades que remetem tanto ao viés funcional e expressivo do sistema em função, quanto os conceitos e atividades veiculadas pela GN que excluem a construção do significado como um todo, a partir do trabalho centrado no texto como objeto de ensino.

A questão 2 da entrevista intentou perscrutar as crenças das PC sobre a competência considerada mais importante para a melhoria do aprendiz no uso da língua. Incluímos nessa questão os aspectos da polidez, metáforas e outros aspectos relativos à cultura.

As respostas foram variadas: 4 professoras legitimaram o trabalho com todas as competências para uma melhoria do uso da língua, 4 delas optaram pela competência sociolinguística e 2 delas pela competência discursiva. À vista disso, prevaleceu, em primeiro

lugar, o empate nas crenças das professoras no desenvolvimento de todas as competências e na competência sociolinguística como a mais relevante na escola e em segunda instância uma crença menos polarizadora na competência discursiva inerente à adequação do discurso do (a) aluno (a).

Elas justificaram a sua opção pela competência sociolinguística de forma diversificada. Sobressaíram, no entanto, as possibilidades amplas oferecidas por meio dessa competência de abarcar inúmeras outras, inclusive a gramatical e a discursiva com sua adequação e ampliação de registros linguísticos e culturais promotores do respeito pela diversidade da língua. Estas ponderações estão em aquiescência com o proposto por Antunes (2007) quanto à imprescindibilidade de aliar o ensino de gramática às normas sociais de uso da língua para melhorar o trânsito do falante na arena social e encontra-se exemplificada nos trechos da entrevista mostrados na sequência.

A sociolinguística devido à inserção do aluno nas situações sociais que envolvem diversos falares e a forma como a escola se comunica com eles (PC 2)

A sociolinguística abrange inúmeras competências, inclusive a gramatical, pela sua capacidade de ampliação de registros linguísticos e culturais, o que por si só engloba o código verbal e não verbal da língua. (PC 5)

É a sociolinguística, pelo mesmo motivo de priorizar o sujeito enquanto ator social cultural etc. (PC 6)

Em relação à competência, eu sou mais favorável ao uso da competência sociolinguística porque ela vai permitir o domínio de regras socioculturais de uso da língua, ou seja, a comunicação de fato (não é?). Então o estudante, ele sabendo isso, vai fazer uso desta competência, o que é mais importante, que é se comunicar, expressar os seus sentimentos, acredito que isso aí ele vai conseguir atingir. (PC 7)

Na observação realizada em sala de aula, verificamos a inicitava da PC1 em conformidade com essas crenças quando, na ocasião, saiu em defesa de um aluno que estava sendo execrado pelos colegas devido à utilização da sua variedade linguística não-padrão, de acordo com o recorte do excerto reproduzido abaixo:

Aula do dia 24 de julho de 2017, 1º ano do Ensino Médio PC1:

Os alunos apresentam dificuldades em responder às questões solicitadas. Há barulho na sala e conversa paralela durante a explicação da professora. Dois alunos estão participando da aula. Um deles é negro e está um pouco fora da faixa etária. Ele tenta responder as questões e acerta a maioria delas. Em um dado momento ele comete um “desvio da norma” e responde: *Nois intendeu.*

A turma dá uma salva de palmas ao colega. Outro colega joga uma bolinha de papel em sua nuca. Alguns o chamam baixinho de pato roxo, analfabeto e Pelé. A professora explica a existência de variações linguísticas que não são inferiores ou erradas. [...] a aula termina o aluno que recebeu o apoio da professora deixa a sala sorrindo e se mostra motivado.

A tomada de decisão da professora pode ter sido resultante da consciência de sua origem socioeconômica associada às experiências adquiridas em sua trajetória escolar, pois esta já havia sofrido *bullying* na família e se sentia inadequada na escola por causa dos seus cabelos crespos. Outras PC também vivenciaram situações semelhantes de *bullying* que refletem hoje em sua prática de modo positivo, fazendo com que tenham um olhar diferenciado e sensível aos(às) alunos(as) da escola pública. Em suas narrativas autobiográficas isso constituiu-se em um fato marcante, merecendo ser relatado.

Eu nunca me dava bem com os colegas abastados. E outra coisa eram os cabelos, eram aqueles cabelos lisos das meninas e eu sempre de tranças até que cortei o meu cabelo, ficou bastante crespo, foi no período da adolescência, eu acho que sofria muito mais o preconceito dentro da minha família até do que na escola. São coisas assim que marcam a gente. (PC1)

[...] sofri *bullying* por ser pobre, por causa das roupas eram sempre velhas e por causa do cabelo também, o meu cabelo étnico, e diziam: “Tira essa bucha da frente do quadro” enfim, não tenho boas recordações de lá não. (PC 3)

Um fato que marcou minha vida como estudante foi chegar à quinta série cheia de expectativas por estar pela primeira vez, estudando na cidade e ser corrigida em público, grosseiramente, pela professora de matemática ao confundir “adição” com “audição”. (PC2)

Kudiess (2005) afirma que “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”. Como resultado de suas crenças, o professor adota um tipo de cultura que aplica no ensino. Logo, as suas crenças influenciam a sua forma de planejar, ensinar, tomar decisões e agir em sala de aula. De fato, este posicionamento da professora está respaldado em Erickson (1987, p. 35) que defende a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível na escola conceituando-a como

[...] um tipo de especial empreendido pela escola esforço capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores.

Para Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 82), “como sociolinguista e etnógrafo, Erickson partilha da crença de que o conflito intercultural tem lugar na escola e não ocorre no vácuo social, nem é inteiramente predeterminado pelas macroestruturas socioeconômicas”. Desta forma, os conflitos entre professores e alunos e entre alunos e seus colegas poderão ser examinados a partir de uma microanálise da interação.

Do ponto de vista da sociolinguística, as autoras afirmam que “as diferenças linguísticas não assumiram valores sociosimbólicos associados à etnicidade” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 82) na sociedade brasileira. A estratificação, sob essa ótica, seria causada pela desigualdade secular de distribuição de renda e, “consequentemente, na distribuição de bens culturais, entre os quais assume maior relevo a própria escolarização.” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 82). Apesar dos conflitos inter-raciais tais como ocorrem nos Estados Unidos não fazerem parte da sociedade brasileira como uma estratégia de manutenção da identidade de um grupo, acreditamos que a situação observada em sala de aula tem suas raízes na discriminação racial, associada ao preconceito linguístico, muito comuns no Brasil, e, geralmente, naturalizados pela escola.

Outra questão proposta destinada a compreender as crenças das professoras sobre a competência comunicativa foi a de número 3, cujo teor voltou-se para a percepção de como a necessidade de domínio adequado do uso da língua pelos alunos, em diferentes situações comunicativas, vem sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola.

Em síntese, na entrevista, as PC revelaram a crença da impossibilidade oferecida pelo livro didático de atender completamente o desenvolvimento da competência comunicativa, mas reiteraram outra crença baseada na importância do professor, como principal mediador do processo, de acordo com alguns excertos transcritos abaixo e já apresentados nesse trabalho

O livro didático adotado pela escola, ele atende, é [...] de forma não diria assim que completamente suficiente, mas de certa forma ele atende sim a essas necessidades, né, do falante da língua. Agora eu com esse, esse [...] essa unidade, com essa unidade eu estava trabalhando um conteúdo de literatura que é o romantismo, os poemas românticos, poemas de primeira, segunda e terceira geração, então, eu trabalhei com os alunos na disciplina de redação a feitura de poemas, né, a produção de poemas. E o livro não traz esse gênero textual. (PC 1)

Acho que o livro didático ainda se prende muito aos aspectos gramaticais e sua descrição e, infelizmente, a parte de interpretação de texto não são adequadas às vivências culturais dos alunos, usando muitas vezes uma linguagem muito rebuscada e pouco acessível. Vale lembrar que muitos deles vem do fundamental do município, sem proficiência na leitura, além de que alguns não são alfabetizados. (PC 3)

Considero que o livro tem se preocupado com isso. Muito embora não seja o ideal. Abarca vários tipos de textos, gêneros, imagens e se preocupa com a linguagem atual do jovem. Eu adoto o livro, uso bastante, porém não sigo à risca o que ele orienta. Eu adequo o livro à realidade e uso mais de um livro em minhas turmas. (PC 4)

Alguns livros didáticos abordam essas questões de forma um pouco mais atualizadas, porém, muitos autores necessitam atualizar critérios sobre o uso da língua na escola. (PC 5)

Em algumas questões, sim! Mas, o mais importante é o papel do professor, sua postura em sala de aula. Isso faz a diferença. (PC 7)

O livro didático já traz algumas questões, por exemplo, a questão da variação linguística, a gente já trabalha muito no ensino médio que é uma coisa que é muito importante, ele já traz, essa questão da variação linguística essa questão da discursiva, da competência discursiva e gramatical também a gente trabalha bastante, a gente tem tentado, com o que a gente tem do livro, o que ele traz, a gente tem tentado fazer o que é possível para que o aluno adquira essas habilidades e competências. Mas ele já traz um pouco da sociolinguística, que é essa variação linguística, a gramatical e a discursiva. (PC 8)

Os livros didáticos têm avançado muito nesse sentido nos últimos anos, talvez em decorrência das exigências do MEC ou de professores. Neles há sempre uma série de atividades e leitura que diversificam tais situações, pondo o aluno em contato com diferentes situações e em condição de analisá-las. (PC 9)

Em nossa análise do LDs de português e na observação das aulas confirmamos as opiniões das PC sobre o fato dos livros, apesar de contemplarem melhorias visíveis resultantes do PNLD e da avaliação empreendida no Guia do LD, ainda se encontram no limiar entre uma concepção de língua/linguagem que tem como objeto de ensino a GN e a concepção que adota a linguagem como lugar de interação humana e o texto como o seu objeto de ensino (GERALDI, 1997).

A proposta de interpretação dirigida por PC 1 e de leitura de obra do Romantismo por PC 5, por exemplo, distanciam-se de tal forma da realidade que poderá ser um empecilho para despertar a motivação do (a) aluno (a), relativa ao desenvolvimento da competência comunicativa:

Aula do dia 24 de julho de 2017, 1º ano do Ensino Médio, PC 1:

[...] A PC1 está trabalhando com Cantigas de amor. Escreve a Cantiga intitulada *Como morreu quem nunca bem* de Paio Soares de Taveirós e as questões de interpretação na lousa e solicita a leitura oral do texto pelos (as) aluno (as). A turma, inicialmente, está dispersa e uma aluna pede silêncio aos colegas.

Aula do dia 2 de agosto de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 5:

A PC5 entra na sala e aguarda os alunos(as) chegarem pouco a pouco. Ela orienta uma atividade baseada na leitura do romance *Senhora* de José de Alencar que deverá ser entregue na próxima aula. Os(as) alunos (as) mostram-se dispersos e apáticos diante da proposta.

Devido a questões históricas, educacionais e sociais algumas professoras colaboradoras possuem a crença sobre o pouco conhecimento d(a)o aluno(a) em relação à língua. Dentre as principais causas que originaram essa crença podemos elencar os problemas de alfabetização e letramento da escola pública que se arrastam nos anos subsequentes, o contexto familiar no qual estão inseridos, as baixas expectativas frente à inserção no mercado de trabalho, entre outros.

Nesse sentido, Félix (1998) alerta para o círculo vicioso existente entre o aluno desinteressado e o professor desmotivado pelo pouco interesse do aluno. Esta situação pode influenciar nas crenças, na postura das professoras ao não pleitear do (a) aluno (a) o rendimento satisfatório.

Não vamos perder de vista que os problemas enfrentados pelas professoras quanto à sua condição socioeconômica e de *status* social da profissão docente, assim como as condições de trabalho e logística das escolas também influenciam na sua motivação para o ensino, haja vista os trechos destacados de suas narrativas autobiográficas.

Eu sempre fui uma professora muito dinâmica, eu posso fazer essa autoavaliação, porque eu estudava, eu queria fazer coisas diferentes, preparava as aulas. Eu queria deixar a aprendizagem da língua, da língua materna, essa língua padrão de uma forma mais prazerosa para os meninos. Eu fiz isso durante muito tempo. Atualmente, por problemas pessoais, eu vejo que a minha prática caiu, a minha produtividade. Só depois, com o tempo, eu vou poder retomá-la, mas eu sempre gostei de ensinar Português [...]. (PC 1)

Essas coisas entravam muito. Estas coisas você se cansa, você está querendo trabalhar fazer o melhor e você encontra vários entraves! Aí então vamos fazer o “feijão com arroz mesmo”. O que não quebra tanto a cabeça. Os pontos positivos, a relação com os meninos, as relações com os colegas. Escola é um lugar muito bom é um lugar de muito crescimento, crescimento intelectual, crescimento espiritual, crescimento pessoal eu creio que valeu e está valendo a pena trabalhar como professora de língua portuguesa. (PC1)

Eu percebi que apesar de eu ser uma apaixonada pela literatura, agora não faz mais sentido ensinar literatura para os meninos do jeito que eu ensinei há muito tempo atrás. Para o menino é desinteressante mesmo eu pegando outros recursos para o menino é desinteressante e eu fico simplesmente desestimulada. Como é terrível você falar e explicar uma coisa e ele está dando nenhuma importância (PC 3)

a desvalorização no contexto geral, quando o assunto é a questão educacional; a falta de apoio da família; a falta de apoio adequado por parte do governo. Por exemplo, falta de verba suficiente para as demandas da escola. (PC 6)

Para Mendes (2008, p. 60) o professor tem um papel primordial na condução do processo de ensino-aprendizagem, pois alicerçado da conscientização de sua prática pedagógica, poderá redimensionar suas “concepções, crenças e saberes”. Baseada em sua experiência como educadora, a autora reitera a necessidade da inserção da cultura e tudo o que lhe diz respeito na sala de aula, primordialmente na escolha do conteúdo e do material didático.

5.6.2 Crenças de professoras sobre a perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de PLM

Como discutimos no capítulo 3 deste trabalho, a perspectiva intercultural está evidenciada nos documentos norteadores do ensino de PLM, especialmente no eixo da *Contextualização sociocultural* dos PCNEM, sendo a LP legitimadora de acordos e condutas sociais, de acordo com Brasil (2000), e nas DCNEM cujo princípio orientador é a educação em direitos humanos e no PNLD de 2015 com o qual estávamos trabalhando no momento da pesquisa .

Estes documentos instigam à aprendizagem da convivência escolar com as diferenças a partir da interação e comunicação com outro. Especialmente no último citado, temos uma opção clara por essa perspectiva, pois orientam para uma “escolarização apoiada num processo intercultural de construção e reconstrução de conhecimentos relevantes socialmente, capazes de proporcionar a participação na vida pública, inserção no mercado de trabalho e continuidade dos estudos” (BRASIL, 2015).

Entendemos que a opção pela base teórica interdisciplinar para nortear os estudos de língua/linguagem em nosso país, segundo Brasil (2006), calcada na Linguística, Linguística Aplicada, Filosofia da Linguagem, Etnometodologia, Sociologia, Psicologia e na Educação deveria ser um campo fértil para a implantação de uma cultura escolar centrada na aprendizagem significativa necessária às demandas imperiosas da sociedade por uma formação humanística e crítica, destinada à convivência pacífica de respeito às diferenças inerentes às múltiplas identidades.

Atualmente, nosso país tem enfrentado muitos desafios, especialmente, nos campos político, social e educacional. Temos a convicção de que, diante desse quadro, a educação escolar seja de suma importância para a transformação de uma sociedade. Por conseguinte, os

principais sujeitos pertencentes a esse cenário, seus conflitos e dificuldades não podem e nem devem ser ignorados. Portanto, passaremos à triangulação dos dados fornecidos por nossas professoras colaboradoras para tentarmos compreender suas crenças sobre a perspectiva intercultural, no contexto da pesquisa, por acreditarmos que seu entendimento propiciará informações relevantes que poderão ser úteis na promoção da mudança tão necessária nesse momento de crise.

Para tanto, partimos da questão 4 da entrevista, alusiva à proposta de multiculturalismo com a qual as professoras mais se identificavam. Como já foi delineada, a escolha de todas as PC recaiu sobre a letra c, ou seja, ratificaram a crença *no posicionamento da escola como como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica*, ou seja, o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, à semelhança da desejada por Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 11) segundo os quais “Quando a interculturalidade é uma perspectiva compartilhada por todos os agentes escolares, pode provocar uma mobilização salutar sobre os objetivos e promover transformações necessárias.” Vejamos o que disseram as PC sobre isso:

É ... dentro de uma sala de aula a gente vê assim, pessoas tão diferentes, histórias diferentes e dentro da escola por um todo existe um multiculturalismo muito grande. Então a gente tem alunos negros, alunos brancos, alunos com a textura do cabelo mais afro outros com o cabelo mais liso, alunos mais abastados, meninos que chegam na escola de carro, meninos que vem de muito longe do morro, desse o morro e vem pra escola assistem as aulas, alunos do Serrado que vêm da zona rural, é do campo, alunos do campo, é, é muito vasto, é multicultural o espaço da escola. (PC 1)

[...] a sala de aula é um local bastante rico pra se trabalhar justamente essas diferenças e os conflitos que a gente encontra são inúmeros. Conflito de diferença de cor diferença de [...] de linguagem, variação linguística. Eles tendem a criticar os alunos do campo a forma de falar a forma de se portar, a forma de comportamento é existe também como o comportamento o homossexualismo masculino é gritante também a crítica e às vezes uma crítica mordaz que fere [...] que fere o outro. É esses três que a gente mais percebe na sala de aula é o homossexualismo é ... etnia e os meninos do campo (PC 1)

A letra “c”, inclusive a escola possui vários projetos voltados para esse tema: o projeto Arte em Nós que envolve teatro, música, poesia e dança. Ele abarca a pluralidade cultural presente na escola. (PC 2)

Nossos alunos são seres que são super heterogêneos, vem de tantas realidades e a gente está sempre aprendendo com eles também, né, assim grandes diferenças que eu percebo na sala assim é ... é a questão de, de ... principalmente quem dá aula no noturno você vê a, a diferença etária a

necessidade de um se encaixar, né, com o outro com o ritmo do outro, ou de não se encaixar ou de não, não ... esse processo não flui legal, né, ... (PC 3)

Com a letra “c”. Percebo essa preocupação da escola se posicionar dessa maneira, porém a escola está confusa quanto ao seu posicionamento. A maioria dos professores se preocupam, mas são muitas questões que estão em jogo (PC 4)

Além de revelarem a crença na existência da diversidade em sala de aula, elas retrataram as diferenças de maneira plural que vão desde as étnico-raciais, de condição socioeconômica, linguísticas, de opção sexual, de gênero e outras que poderão ser verificadas nos dados anexados. Porém, essa escolha das PC vai ao encontro da resposta à questão 15 do questionário, conforme gráfico 16, localizado na página 212 desse trabalho que afirma a igualdade de todos na escola.

Observamos que nem todas as professoras assentiram positivamente à questão, com 70% de discordância em maior e menor grau, 10% foi neutra e apenas 10% concordou com a crença. Esse resultado enfatiza a crença das PC na desigualdade existente na escola.

Para desfazer a ambiguidade da questão e a possível dificuldade de compreensão das respostas, as docentes fizeram questão de acrescentar a observação de que todos deveriam ser iguais na escola. A PC 10 declarou a sua crença de que a escola pública possui um panorama de desigualdades em todos os sentidos.

Notamos que independentemente do posicionamento a favor do multiculturalismo aberto e interativo ou interculturalidade (CANDAU, 2008), muito embora essa classificação e as diferenças entre o multiculturalismo assimilacionista e diferencialista não estivessem atualizadas no discurso das professoras, elas não negaram a diversidade presente na escola, porém a crença preponderante é a do desrespeito às diferenças em sala de aula entre os (as) próprios (as) alunos (as) e entre os (as) alunos (as) com relação aos (às) professores (as). Contudo, algumas delas relataram em suas narrativas sobre alguns constrangimentos pelos quais passaram, provocados por professoras em algum momento da sua trajetória escolar, como o primeiro excerto que apresentamos a seguir.

Sob esse ângulo, a interculturalidade ainda está muito distante da realidade escolar, o que pôde ser comprovado por meio das narrativas, entrevistas (com regularidades) e da observação de situações específicas em sala de aula.

Teve um episódio que uma professora me constrangeu. Eu gostava muito de literatura, e com essa professora tirei uma nota ruim na disciplina dela e fui perguntar o porquê. Porque que não é assim tais e tais respostas? Ela

respondeu: “Você colocou aberrações na sua prova! Parece que não tinhas estudado!” Eu saí arrasada de lá e passei a estudar mais a estudar muito para suprir essa necessidade minha (PC 1 **Narrativa**)

[...] pra mim não adianta eu estar lá, se eles não estão aprendendo, se ele não está captando, se eles não estão fazendo os exercícios, se eles não estão me respeitando como professora, como profissional, para mim o emprego não é só ir para lá dar aula, encher o quadro de coisa, ou bater o ponto, explicar... (PC 3 **Narrativa**)

Há uma outra diferença que a gente tem aqui é ... são os alunos especiais ... Eles também, eles também ainda não sabem lidar com o colega que tem algum déficit ...de seja de aprendizagem seja de locomoção eles têm também muita resistência a estes colegas, muitas críticas. A diferença entre si ... a convivência né? como conviver com eles convivendo com isso ... eles tentam ... eles vivem, convivem, mas ainda de forma conflituosa, mas às vezes velado esse conflito e as vezes escancarado (PC 1 **Narrativa**)

[...] é né, [...] falar sobre o que é ser homossexual o senti [...] o sentimento das famílias e tudo, aconteceu o seguinte não botou, não botou o, o assunto em pauta, o quê que eles mesmos fizeram na peça falando sobre abuso, abuso familiar é, é ... abuso sexual abuso familiar ... foi uma coisa dessa, na mesma hora eles fizeram assim, eles fizeram uma peça que falava sobre o assunto e no final deram um beijo gay. Eles mesmos deram um beijo e fizeram assim, reparem ainda fizeram assim, oh, pegaram uma flor e deram para alguns, para algumas pessoas específicas depois falaram que essa, assim que essa seria a rosa da intolerância, por favor não seja intolerante, me aceite. (PC 3 **Entrevista**)

[...] pra estas questões. Há sim, a diferença de se reconhecer como negro, meu Deus do céu, a dificuldade! E se reconhecer como índio? Ela falou assim: Ah, você, ô menino, você se parece um índio! _eu índio, eu mesmo não! Depois a gente sabe a história. (PC 3 **Entrevista**)

Sim. Existem conflitos, sempre existiu nesses 22 ... 23 anos que sou professora. Sempre, sempre, em relação ao gênero, em relação à etnia, em relação é, eu entendia os alunos muitos deles, também tem aquela coisa de se achar o mais inteligente, de se achar mais... se achar de alguma forma diferente para convencido na forma deles pensarem e essas diferenças fazem uma diferença grande né mas na medida do possível, nós professores vamos dando conta de .. do nosso jeito, fazer uma tensão positiva. (PC 5 **Entrevista**)

Isso! Então a gente percebe, cabelo é ... o jeito de se vestir não é, dessas meninas também, não sei se você teve contato com uma aluna que tem aqui na escola que ela dança muito bem! Muito! aí alguns colegas dizem assim _ ah professora, isto aí está no sangue, não é, a ginga, mas que existe, existe. (PC 6 **Entrevista**)

[...] enorme a gente está numa guerra civil constante. Está em estado de paz, mas numa guerra civil e as quest ...as orientações sexuais, elas não são respeitadas. Ainda existe muita homofobia, nessa sala, muitos machistas e três

ou quatro estudantes que já ... tinha havido, se identificado de ... bissexuais ou homossexuais, e aí eles levaram essa questão da apresentação deles pra uma coisa pessoal, pra defender a orientação deles ou então dar uma resposta a um colega em um outro momento havia agredido eles (PC 7 **Entrevista**)
 [...] (7 segundos sem falar) [...] Os com ... é ...a maioria convive de forma respeitosa ... se não seria inviável trabalhar. Agora ... é ... percebe-se conflitos principalmente em relação ao gênero ... (PC 10 **Entrevista**)

Aula do dia 24 de julho de 2017, 1º ano do Ensino Médio, PC1

Dois alunos estão participando da aula. Um deles é negro e está um pouco fora da faixa etária. Ele tenta responder as questões e acerta a maioria delas. Em um dado momento ele comete um “desvio da norma” e responde: *Nois entendeu*. A turma dá uma salva de palmas ao colega. Outro colega joga uma bolinha de papel em sua nuca. Alguns o chamam baixinho de pato roxo, analfabeto e Pelé.

Aula do dia 2 de agosto de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 7:

A PC7 está conduzindo uma atividade do livro que deve ser realizada no caderno. Os (as) alunos (as) recorrem à professora para retirar dúvidas e ela os atende. Um aluno faz uma “brincadeirinha”, perguntando se a professora é a mãe da pesquisadora.

Aula do dia 31 de julho de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 10:

A PC10 tenta manter a disciplina para iniciar a aula. Devido ao barulho e indisciplina, ela ameaça retirar pontos caso os alunos indisciplinados continuem a atrapalhar a aula. A PC10 faz inicia a explicação de um conteúdo de Literatura e pede que os alunos acompanhem a explicação pelo livro didático. Todos estão com o livro.

Uma aluna dá um tapa em um colega que a estava incomodando. A professora tenta acalmar os ânimos e prossegue explicando o assunto.

Nas respostas ao questionário sobre aglomerados de crenças relativos às diferenças de gênero e étnico-raciais observamos que vistas de maneira individual houve algumas divergências de posicionamento das PC quanto à adoção do multiculturalismo aberto e interativo ou interculturalidade.

Retomando os resultados obtidos no aglomerado b, o resultado da 6ª questão sobre a anatomia biológica entre o sexo masculino e feminino como uma justificativa natural de diferença entre gêneros, por exemplo, obteve 50% de discordância. A crença da existência de trabalho específico para mulheres obteve 90% de discordância em graus diferenciados. A crença na forma correta de sentar-se pela mulher obteve 60% de discordância, na 10ª questão, 90% discordou do enunciado que atribui à submissão como uma característica feminina. Só houve discordância total em relação à 9ª questão sobre a forma de vestir da mulher como responsável pelo assédio masculino. Possivelmente, esses resultados seriam alterados se tivéssemos professores do gênero/sexo masculino participando da pesquisa.

De igual modo, o aglomerado que trata das crenças de professoras sobre diferenças étnico-raciais, a crença 11 sobre o direcionamento das políticas de inclusão para os mais pobres de forma geral atingiu 70% de discordância, a 12 que afirma a convivência pacífica entre os grupos sociais logrou 90% de discordância, a 13 sobre o lugar social ocupado pela pessoa como de sua própria responsabilidade, alcançou 70% de discordância, a 14 sobre a existência de atividades que são melhor desempenhadas por pessoas negras e outras por brancas atingiu 100% de discordância e a 15 que afirma a igualdade de todos na escola angariou 70% de discordância.

Esses resultados asseveram a emergência das crenças como socialmente construídas e situadas pela interação com o meio, mas que podem estar em processo de mudança (BARCELOS, 2006) o que pode explicar a maioria discordante, mas uma minoria (significativa em algumas questões) assentindo com o enunciado. Deduzimos que se esse questionário fosse aplicado há algum tempo atrás, o percentual de concordância seria maior. A medida em que esses movimentos são propagados de maneiras diversas (mídia, grupos e instituições sociais etc), paulatinamente, vão influenciando e modificando a forma de pensar das pessoas e as professoras não estão de fora desse contexto.

De acordo com as proposições e argumentos desenvolvidos pelas professoras e a observação em sala de aula, sobressaíram as crenças sobre a percepção das diferenças alusivas às questões étnico-raciais, de opção sexual, de gênero (feminino) e em relação aos portadores de necessidades especiais. Além dessas questões preponderantes, foram evidenciadas outras, inclusive as diferenças etárias e os constrangimentos sofridos pelas docentes durante a sua formação escolar e/ou universitária, que pode ter originado a crença quanto à necessidade de respeito mútuo em sala de aula. Ferreira (2017, p. 36) aborda essa temática, realçando a multiplicidade de significados e a complexidade e abrangência da violência, o que torna difícil definir “o que é e o que não é violência na escola”.

De forma geral, nas entrevistas, as PC não negaram a presença do conflito em sala de aula, mas nos instrumentos utilizados, sobressaiu a crença sobre o poder da intervenção, por intermédio da linguagem para a mediação do conflito. A posição das PC condiz com a percepção de Lima (2015) ao enxergar a linguagem enquanto ação e prática social capaz de proporcionar mudanças significativas por meio da sua aplicação aos usos linguísticos. A consciência da linguagem como instrumento de poder tem um grande poder de transformação social e os profissionais da área de ensino de línguas pode e deve fazer uso dessa prerrogativa para a diminuição do conflito e emancipação do sujeito.

Como a gente lida com essas questões? Bom a gente tenta conscientizar os meninos de que essas diferenças, na verdade, nos enriquecem e nas situações eu tento não deixar passar a uma situação de conflito em que haja diminuição do outro pela sua diferença. (PC 1)

Da inclusão, da in, da inclusão da, da, da história dos povos africanos na escola só que não é nada muito [...] assim você sabe, você deve, você deve focar, falar disso em português, você sabe que deve falar disso em história e tal [...] mas na verdade a lei veio só de [...] a lei 10. 639. Só que acontece o seguinte, a gente não, não fala, não fala porque, por exemplo a história literária tão, tão, tão pautada num [...] num jeito de ver, numa cosmovisão europeia. Ah meu Deus o cânone é todo europeu e nossa [...] a nossa população com tanta, é com tanta bagagem com bagagem determinante a história é determinante. (PC 3)

Eu lido [...] eu lido com a maior naturalidade possível como todas as questões da vida e das pessoas, tudo inerente ao ser humano porque comento às vezes com eles, não façam isso porque o mundo tem uma diversidade muito grande. Quem criou o mundo criou com uma diversidade incrível é, [...] difícil da gente é abarcar. Então uma banana existe uma banana com todas as diferenças são várias bananas com uma diferença, laranja, presta atenção na flora, na fauna tantas flores [...] tantas rosas de várias cores, de vários perfumes de vários tons. Então nós também somos assim, nós temos o nariz assim, nós temos o cabelo assim, mas isso não nos deprecia e não nos tira o status de filhos de Deus que todos somos. Então baseado nisso, nós temos que nos respeitar. Se é [...] se tem uma diferença de gênero se tem uma diferença [...] nada disso nos impede de nós sermos amorosos uns com os outros. (PC 5)

Primeiro [...] . primeiro a gente não pode [...] é [...] enfrentar, não é, de forma ríspida você [...] geralmente eu parto de uma historinha, né, as vezes eu crio uma história e conto, né, que [...] eu na família, uma ficção (PC 6)

[...] Como uma ficção boa, né, pra poder [...] Pra poder chamar a atenção e dizer que ali não tem melhor, pior. Sempre professor tem sempre que achar um meio de sair, disso aí. E mostrar para o seu aluno [...] aquele menino que está com você praticamente todo dia, que aqui é uma extensão da casa que isso pode ser diferente do que ele pensa. eu tenho que ser sempre educada [...] Muito educada embora às ve [...] dá vontade de não ser. Mas se eu falo de respeito ao outro de, de amor meu discurso é esse, para tentar mudar esta sociedade, eu não posso ter uma prática diferente do meu discurso. Então eu sempre tento resolver as questões de forma harmônica, sem chantagem nem pressão [...]. (PC 7)

Se eu perceber? Olha é do meu perfil parar e conversar. Se tem um momento, uma oportunidade de tratar alguma questão, você para tudo e vamos falar sobre isso. Alguns colegas gostam muito de, diante de um problema você cria um projeto, né, pra trabalhar aquilo. Eu sou mais de para agora, para tudo agora e vamos resolver a questão agora. (PC 9)

A intervenção [...] a intervenção, ela é primordial para essa questão, não dá para mediar, mediar sem [...] mostrar o [...] o outro lado a questão da solução, não é, mesmo que não seja imediata a solução, mas é preciso fazer uma intervenção de forma positiva é [...] censurando o, o [...] essa prática

preconceituosa, né, e [...] é [...] [...] [...] mostrando que eles precisam melhorar buscando estudar, buscando de forma mais positiva, eu [...]. (PC 10)

No entanto, três professoras, na entrevista, refutaram a crença na existência das diferenças e conflitos em sala de aula. Duas delas negaram a ocorrência dessas diferenças, evitando problematizá-las, condizentes com a postura de silêncio da escola que nega o conflito, como mostram os trechos extraídos da entrevista e reproduzidos em seguida:

Com naturalidade. Para mim são pessoas, cada um com suas diferenças, mas são pessoas e a gente tem que respeitar as diferenças e tem que agir com naturalidade [...] a gente não pode, apontar essas diferenças em nenhum sentido, tem que procurar conviver com elas porque são coisas normais hoje em dia, são pessoas e a gente tem que considerar como pessoas que merecem respeito. (PC 8)

Eu ajo com naturalidade. Porque assim, quando eu vejo que tem algum problema, assim [...] um certo preconceito, eu procuro mostrar que, que é uma coisa normal que a gente tem que conviver com isso, não é? (PC 4)

A terceira retratou na entrevista um ambiente escolar centrado no respeito gestado por meio do trabalho com projetos envolvendo todos (as) os (as) parceiros (as) do ambiente escolar, fato já comprovado através da narrativa e observação do contexto de sala de aula, de acordo com os seguintes trechos.

De forma natural. Respeitando, como eu já falei, respeitando a individualidade de cada um. (**Entrevista** PC 2)

A educação não é só ali na sala de aula, por isso que me questiono muito e acho que estou no lugar certo porque não me preocupo só com aquela questão ali dentro da escola eu me preocupo fora da escola. (**Narrativa** PC 2)

Aula do dia 27 de julho de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 2:

A escola é limpa, a sala é organizada e os alunos são respeitosos para com a professora, apesar da informalidade no tratamento. A professora aplica uma redação como simulação do ENEM. O tema da redação é sobre a igualdade de direitos, dignidade do ser humano e proteção de indivíduos e grupos. Há na sala, belos cartazes com exposição dos trabalhos dos alunos e um relógio de parede para controlar o tempo da produção textual.

Aula do dia 27 de julho de 2017, 2º ano do Ensino Médio, PC 2:

[...] No finalzinho da aula, entra um aluno homoafetivo na sala, para vender maquiagem às colegas. Ele é bem recebido pela professora que o trata com respeito e afetividade. Está travestido com roupas femininas, unhas pintadas, fala e anda com trejeitos. O aluno é respeitoso com a professora.

A natureza paradoxal e contraditória das crenças (BARCELOS, 2006) nos leva a compreender a dimensão individual e não somente social verificada nas crenças dessas professoras. Todavia, ao negar o conflito perde-se a oportunidade de dar voz aos excluídos para desnaturalizar a ocorrência de discriminação institucional e isso também é papel de professores (as) atuantes no campo da linguagem.

Questionadas acerca da contribuição ou não do livro didático adotado pela escola para a conscientização sobre a igualdade e diferença, algumas PC disseram utilizar o livro apenas como suporte ou apoio, reconhecendo as mudanças, mas a maioria evidenciou a crença de que o livro didático não contribui para o desenvolvimento da perspectiva intercultural e não corresponde aos objetivos correlacionados aos eixos gramatical, literário e de produção textual. Podemos observar as opiniões por intermédio do recorte dos excertos que foram apresentados anteriormente:

O livro didático que eu me lembre eu não vejo não [...] o livro didático contribuindo não nessa conscientização. Porque a gente aqui não usa tanto o livro didático. A gente começa com atividade trazida da escola [...] trazida pelo professor para a escola e com o livro didático, sinceramente agora não me recordo de nenhuma [...]. (PC 1)

Na verdade, o livro didático aqui entra como um suporte ele é só um complemento [...] A gente utiliza, mas [...] a gente mais trabalha com pesquisa. O aluno como pesquisador, até porque nem todas as turmas têm livro didático. Não conta com o livro didático para todos os alunos. (PC 2)

Na verdade é, é assim: o livro didático para as escolas públicas aqui da Bahia e de Itabuna e não de Bahia, da Bahia né, meu Deus? o livro didático ainda vem essa, Ah estamos até no tempo de pensar em escolher o livro didático, livro didático não contempla o, o mundo deles, às vezes não fala a mesma linguagem às vezes eles não têm um cabedal suficiente para fazer os links [...]. (PC 3)

Sempre contribui. Sempre contribui. Na nossa escola, por exemplo, nós temos [...] nós temos guia, nós temos um projeto sobre a negritude, né, e fora deste tempo nós falamos sobre o cabelo, sobre a importância do cabelo de cada um nós. Também trazemos textos para vermos, textos para diversos temas que venham melhorar o conhecimento, não é, a culturalidade do nosso educando. (PC 5)

Oh, posso te contar um segredo? Eu desisti de usar o livro didático do ensino médio. Não uso o que foi adotado. Então assim, eu desisti de usar o livro. Eu faço o material, trago, peço para eles pesquisarem, eles acham graça porque eu digo assim: olha vou ser agora é a professora tradicional, viu. Aluno que trazer o livro de português eu vou descontar ponto. Eles dão risada. Porque realmente o livro, não vou falar o nome para não comprometer, mas realmente o livro não tem nada a acrescentar. (PC 6)

Tendo em conta a análise dos LDs que realizamos nessa pesquisa, a despeito dos problemas encontrados nesses materiais, ratificamos a nossa opinião de que há um equívoco quanto à não utilização do livro ou à crítica exacerbada, pois se fosse usado de forma crítica pelos(as) professores(as) e não como única fonte de apoio, conforme orienta Mendes (2008) poderiam render bons frutos em sala de aula. Isso porque várias mudanças já foram realizadas e outras estão a caminho, necessitando desse olhar alicerçado na prática e da avaliação dos próprios educadores visando continuidade das melhorias.

Algumas professoras evidenciaram a crença na incapacidade de os alunos aprenderem os conteúdos em função do distanciamento entre a proposta apregoada no LD e o conhecimento destes. Retomamos à afirmação de Reynaldi (1998, p. 8) no que se refere às “crenças pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos sobre como ensinar, reflexo do que fomos ensinados e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno, o que se pode esperar dele [...] e o desafio que temos é o de desconstruir essas crenças limitadoras que estereotipam o aluno(a) da escola pública e ignora a sua capacidade de atuar como sujeitos de uma aprendizagem transformadora, sob a mediação do(a) professor(a).

Não podemos deixar de evidenciar as crenças positivas das PC inerentes ao importante papel dos(as) professores(as) no contexto de ensino-aprendizagem de língua. Essas mesmas profissionais que em sua maioria encontram-se abatidas diante de situações precárias de trabalho em muitas escolas, da desvalorização da profissão, do descaso governamental e da falta de comprometimento da sociedade, são as primeiras a acreditar no potencial que possuem de extrapolar os limites impostos por essas condições e se colocam na posição de sujeitos capazes de contribuir para a transformação dos seus alunos (as) como agentes transformadoras da sociedade.

Por considerar de cabal importância o exercício da *assunção*, inspiradas em Freire (2013, p. 42) segundo o qual

A identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não deve ser desprezado. Tem que ver diretamente com a asunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Nós fizemos questão de mostrar aqui esse potencial das colaboradoras de se reinventar, de enxergar mais longe e reafirmar o desejo de mediar uma educação intercultural, mesmo

intuitivamente, sem os suportes adequados, mas balizadas no respeito, afetividade e consciência do seu papel social.

O papel do professor, acho que o professor é um papel assim muito relevante, importante com estas diferenças porque, apesar da profissão ser desvalorizada, mas o professor ainda é uma referência tanto para a família como para os alunos, e a gente sente isso quando a gente chama a atenção é ... que essa diferença essa forma, eles lidam com as diferenças, maltrata o outro, de certa forma, eles já tendem a repensar aquela posição deles... (**Entrevista PC1**)

Na aprendizagem, existindo essa parceria entre professor e aluno, e o respeito às diferenças, como eu já falei, tem de ser de forma também coletiva. É algo que também tem que envolver aluno, funcionário, família... tem que existir essa parceria que transforma em uma família. Então está muito além da função meramente de transmitir conhecimento... vai além disso (**Entrevista PC2**)

Na verdade, eu me transformei na professora que eu queria ser. Uma professora afetuosa, que se importa. Uma professora que consegue ver quando o aluno está triste, o que pode ser feito o que pode melhorar. (**Entrevista PC 3**)

A educação não é só ali na sala de aula, por isso que me questiono muito e acho que estou no lugar certo porque não me preocupo só com aquela questão ali dentro da escola eu me preocupo fora da escola. Como é que vivem estes alunos nossos, até sobre as questões dos seus relacionamentos, o que que eles valorizam nessas questões. Incentivo sempre a terem uma vida melhor, não deixar serem enganados mesmo que eles não consigam ser um grande profissional, grande executivo, mas mesmo nas coisas que eles passam, sejam elas quais forem, que não deixem se enganar por ninguém, conheçam seus direitos e assim sucessivamente. (**Narrativa PC 4**)

Prometi a mim mesma que não seria mera repassadora de conteúdo de Língua Portuguesa, de Literatura, tampouco repetiria os conteúdos do livro didático sem intervenção necessária. (**Narrativa, PC 5**)

Gosto muito do que faço porque, mesmo em meio a muitos desafios, acredito que meus alunos serão sempre agentes transformadores da sociedade. O que aprendo com minha profissão, supera a dificuldade de meu contexto de trabalho. (**Narrativa PC 6**)

Através dos estudos, das pesquisas, dos concursos e seleções desvela-se uma nova mulher, nova professora e novos caminhos e sonhos, a questão da memória se mostrando associada a disjunções: memória e identidade, memória e tempo, memória e história, memória e poder, memória e espaço, memória e literatura, memórias e mais memórias. (**Narrativa PC 7**)

Hoje uma das minhas iniciativas é incentivar a leitura. Junto com outras colegas reativamos a biblioteca, tornando-a um lugar prazeroso. Fazer nossos

alunos sentirem que ler é abrir o caminho para o prazer e para o conhecimento. Essa é nossa meta. (**Narrativa PC 8**)

Contudo, uma experiência que, felizmente, comumente ocorre e que me deixa extremamente satisfeita está relacionada com o sucesso de meus antigos alunos. Vê-los bem-sucedidos, tanto na vida acadêmica ou em outras atividades sociais me renova. (**Narrativa PC 9**)

Tenho 23 anos de dedicação exclusiva ao CIOMF. Acreditando que o trabalho que desempenho durante todo este tempo é mais do que necessário, é fundamental. Sabendo que a sociedade precisa do profissional de educação comprometido com uma prática pedagógica sustentada por uma tríade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o aluno, os conhecimentos, a mediação do professor que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (**Narrativa PC 10**)

Face ao exposto, nos reportamos às afirmações de Dewey (1993), Sadalla (1998) e Kudiess (2005) que admitem a influência das crenças sobre as nossas ações, que a despeito de serem complexas, a partir da sua conscientização, poderão ser modificadas. No cenário escolar, o professor tem um papel decisivo em promover a reflexão dos (das) alunos (as) sobre as suas crenças que impedem a assunção de uma postura intercultural e sobre as suas próprias crenças, como formadores.

Estando em sintonia com os problemas da sociedade, o professor reflexivo será capaz de fazer emergir uma capacidade criativa, de agir e intervir de forma pessoal na vida social (ALARCÃO, 2011). No entanto, essa postura intercultural do professor em sala de aula será mais efetiva se for precedida de uma renovação na formação de professores, no currículo da universidade e na postura da escola como um todo.

Findo o capítulo, passaremos agora às reflexões conclusivas.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Se desejamos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadãos.

(CAVALLEIRO, 2001, p. 7).

Temos em mente que o percurso empreendido até aqui foi iniciado há muitos anos atrás, na nossa inclinação pela leitura, na formação escolar, na decisão de enveredar pela área de educação, no exemplo dos professores e professoras que tivemos durante toda uma vida. Incluímos também as experiências e trocas realizadas em sala de aula, na formação continuada, na influência de outros(as) colegas, no que vislumbramos e aprendemos durante o curso de doutorado, enfim, existem inúmeros fatores que contribuíram para que esse momento acontecesse.

A realização da pesquisa em si trouxe grandes desafios e o primeiro deles foi a mudança de olhar com relação às nossas próprias crenças, preconceitos e visões estereotipadas sobre o outro, o “diferente”, a nosso ver. Em seguida vieram outros fatores, dentre os quais destacamos a demora na liberação pelo Comitê de Ética, as dificuldades inerentes à pesquisa de campo, o tema relativamente novo na área de PLM sobre os quais discorreremos melhor nas limitações da pesquisa.

Dito isso, esclarecemos que esta parte do trabalho está organizada da seguinte forma: iniciaremos com a **retomada das perguntas da pesquisa, em seguida apresentaremos as implicações pedagógicas quanto aos seus resultados e finalizaremos com as limitações encontradas durante a sua realização**, tudo isso balizado por nossas reflexões sobre as questões relevantes suscitadas por todo o processo.

- **Retomada das perguntas da pesquisa**

Quanto à primeira questão da pesquisa **Quais as crenças de professores sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem de português língua materna (PLM), no contexto da pesquisa**, percebemos a sua amplitude apenas quando adentramos no domínio da pesquisa, que nos proporcionou um olhar multifacetado, e aí reside um dos principais encantos da Linguística Aplicada: o de se espriar por várias direções, sem perder sua essência, a fim de resolver um problema verificado na realidade.

Como dissemos no início, e a partir do escopo sobre o tema, concebemos a perspectiva intercultural interligada à competência comunicativa e vice-versa e muito embora a nossa motivação inicial fosse compreender o estado da arte das crenças de professores sobre interculturalidade em PLM, no contexto da pesquisa, a percepção da estreita ligação da interculturalidade com a competência comunicativa nos conduziu a inserir o estudo sobre esta, mesmo sabendo que a despeito da sua origem ter sido a pesquisa em LM (HYMES, 1972) o seu estudo na atualidade tem se inclinado, sobretudo, para línguas estrangeiras.

Mesmo assim, imbuídas do pensamento de que a competência comunicativa desejável ao aluno(a) de PLM será, sobretudo, falar, ler, compreender, produzir textos em português, ouvir e se posicionar socialmente de maneira crítica e participativa ou seja, fazer uso significativo da língua padrão com proficiência, em contextos diversos. Isso nos conduz a considerar o texto como o objeto principal de ensino, em concordância com Geraldi (1997) e Antunes (2011).

Apoiadas nessa visão, iniciamos a tarefa de desvendar os meandros das crenças de professoras sobre esse tema que pode ser considerado pela acepção de Barcelos (2006) uma pesquisa sobre crenças específicas, e por uma questão didática, as apresentamos em quadros separados. No concernente à competência comunicativa, achamos pertinente direcionar a nossa síntese para a inferência das crenças com base nos seus elementos constituintes: a contemplação da competência comunicativa pelos PCNEM; a concepção de língua/linguagem; a integração de competências (competência gramatical/linguística, competência sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural); os conteúdos autênticos e significativos e o tratamento da competência comunicativa e perspectiva intercultural no livro didático adotado pela escola.

Por conseguinte, sobressaíram determinadas crenças e aglomerados de crenças de professoras intrínsecas à competência comunicativa no ensino-aprendizagem de português língua materna:

Quadro 16 – Crenças e aglomerados de crenças de professoras sobre a competência comunicativa

CRENÇAS E AGLOMERADOS DE CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLM	
Crenças principais	Aglomerados de crenças
<ul style="list-style-type: none"> Os PCNEM contemplam o desenvolvimento da competência comunicativa; 	<ul style="list-style-type: none"> O tratamento da oralidade é pouco contemplado pelos PCNEM; Os PCNEM apregoam a preparação do(a) aluno(a) para a vida;

	<ul style="list-style-type: none"> • Os PCNEM orientam a produção de discursos direcionados a um interlocutor específico; • Os PCNEM indicam a produção dos discursos direcionados para um interlocutor.
<ul style="list-style-type: none"> • De que possuem uma concepção de língua/linguagem centrada na língua em uso; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não percebemos aglomerados de crenças em torno desta.
<ul style="list-style-type: none"> • Todas as competências são importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A competência sociolinguística é a mais importante para o aumento da competência comunicativa; • A competência discursiva é a segunda mais importante para o desenvolvimento da competência comunicativa; • O trabalho com a escrita e a oralidade favorecem o aumento da competência comunicativa;
<ul style="list-style-type: none"> • O livro didático só atende em parte as necessidades de aprendizagem do uso comunicativo da língua em diferentes situações. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é o principal mediador do LD para o desenvolvimento da competência comunicativa; • O livro didático direciona para os aspectos gramaticais em demasia; • O livro didático do EM privilegia a Literatura clássica europeia com textos distantes da realidade dos alunos; • O livro didático possui uma linguagem hermética; • Os(as) alunos(as) da escola pública não conseguem aprender o conteúdo do livro didático; • Alguns livros didáticos apresentam uma roupagem nova, mas sua concepção de linguagem é centrada na língua como estrutura, desvinculada de sentido.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Quanto à perspectiva intercultural, sintetizamos as inferências das crenças tomando por base as propostas interculturalidade com as quais as professoras mais se identificavam; as diferenças linguísticas, étnico-raciais e de gênero; o papel da linguagem na resolução de conflitos; a contribuição do LD para desenvolvimento da perspectiva intercultural; o papel do(a)

professor(a) para mediação da perspectiva intercultural; o posicionamento da escola frente à perspectiva intercultural. Os resultados encontram-se no quadro 17 apresentado a seguir:

Quadro 17: Crenças e aglomerados de crenças de professoras sobre a perspectiva intercultural

CRENÇAS E AGLOMERADOS DE CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-APERNDIZAGEM DE PLM	
Crenças principais	Aglomerados de crenças
<ul style="list-style-type: none"> • A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade de forma crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe uma ampla diversidade em sala de aula; • As políticas de inclusão social devem ser mais específicas e direcionadas para os grupos excluídos; • A sala de aula é um local muito rico para se trabalhar com o multiculturalismo aberto e interativo, ou seja, com a interculturalidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Há desigualdade na escola pública em todos os sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existem muitos conflitos provocados pelo desrespeito às diferenças em sala de aula; • Os principais conflitos em sala de aula dizem respeito às diferenças étnico-raciais, de opção sexual, de gênero e em relação aos portadores de necessidades especiais; • Existe desrespeito entre os próprios(as) alunos(as) e dos(as) alunos(as) para com o(a) professor(a); • A anatomia biológica entre o sexo masculino e feminino é uma justificativa natural da diferença entre os gêneros;
<ul style="list-style-type: none"> • A escola está confusa em relação à interculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola não assume uma posição frente ao tratamento das diferenças; • Alguns colegas silenciam diante de conflitos relacionados às diferenças, falta de cooperação e respeito mútuo; • As práticas pedagógicas naturalizam as diferenças ao invés de problematiza-las;

<ul style="list-style-type: none"> Os(as) professores(as) de PLM possuem o poder de intervir diante dos conflitos mediante o uso da linguagem. Essa atitude poderá preservar as identidades culturais, bem como propiciará a troca de experiências e enriquecimento mútuo, principais características da interculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Os professores devem se posicionar no momento em que ocorre o conflito; É muito importante trabalhar com projetos voltados para as múltiplas identidades e diferenças na escola;
<ul style="list-style-type: none"> O livro didático não está contribuindo para o desenvolvimento da interculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> O livro didático está distante do mundo d(a)o aluno(a); O livro didático não problematiza sobre a discriminação, preconceito e exclusão social existente na sociedade brasileira.
<ul style="list-style-type: none"> Deve existir parceria entre toda a comunidade escolar a família e a sociedade para diminuição da violência. 	<ul style="list-style-type: none"> a escola deve se voltar para o mundo e as necessidades dos(as) alunos(as); A escola deve promover atividades de reflexão sobre as diferenças; O sucesso dos(as) alunos(as) na vida é gratificante para o(a) professor(a);

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Visualizamos por meio da inferência das crenças e aglomerados de crenças das PC sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural, um momento de crise social que reverbera na escola em forma de desrespeito ao outro e violência (física e psicológica em algumas situações), tornando urgente a necessidade de trazer esse tema à tona na universidade, na formação de professores de forma geral e no Curso de Letras e Pedagogia em especial, e também nas salas de aulas de PLM.

Nesse quadros sínteses estão retratadas as principais crenças e aglomerados de crenças que revelam, entre outras coisas, o silenciamento da escola, de algumas professoras, a negligência da família, a omissão do estado e da sociedade frente a questões tão sérias, além da necessidade urgente de uma tomada de posição da escola que poderá reverter em ganhos não só para a melhoria do ambiente escolar, mas também para a sociedade como um todo.

Outro ponto para o qual as professoras nos despertaram a atenção foi quanto ao distanciamento das universidades da região em relação às instituições que trabalham com a Educação Básica. Percebemos a demanda pela formação continuada de professores a respeito dos construtos teóricos que estão sendo discutidos na atualidade, principalmente os relacionados à pesquisa, tais como, competência comunicativa, perspectiva intercultural, concepções de língua linguagem, gêneros do discurso e outros que se fazem necessários.

Pelo visto as reformulações do currículo dos cursos de licenciatura que vêm acontecendo ainda não deram conta de romper com a disciplinarização para, de fato, trazerem à tona uma interdisciplinaridade real e a ênfase em temas transversais, algo de suma importância para a construção de uma sociedade centrada no respeito, empatia e igualdade. Se assim ocorresse, resultariam em melhores condições de vida para aqueles grupos (afrodescendentes, mulheres, homossexuais, indígenas, idosos, portadores de necessidades especiais, crianças e jovens em situação de risco social etc), cuja maioria ainda se encontra excluída dos bens econômicos, culturais e simbólicos a que teriam direito. Para isso, necessitamos de uma educação crítica de qualidade associada à justiça social em nosso país.

Não ignoramos, porém, a importância da mediação exercida pelos(as)s professores(as) em sala de aula por meio do exercício pleno de língua/linguagem para a diminuição dos conflitos e a implantação de projetos na escola através do ensino significativo da língua e da interculturalidade. Portanto, é preciso que nós, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar possamos refletir sobre as nossas crenças e preconceitos a fim de que nos coloquemos como agentes interculturais capazes de desenvolver uma reflexão sobre nossa postura e a postura do outro, com vistas à cooperação mútua, respeito, aceitação das diferenças culturais e individuais existentes entre os sujeitos.

Na assunção de uma responsabilidade social, poderemos nos tornar referências capazes de transformar a realidade ao nosso redor e contribuir para a preservação das identidades culturais, numa relação de troca favorecendo ambos os lados. Candau (2006a) busca uma explicação que a faria entender por que uma questão como essa, tão presentes na sociedade e escola ainda não está atualizada na formação de professores.

Portanto, assentimos com a proposta de Mendes (2008) sobre a necessidade de inclusão da interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas, a fim de que seja possível a crença em uma concepção de língua/linguagem que extrapole a forma, através da relação dialógica com outros mundos, ideias e perspectivas baseada no respeito mútuo e capacidade de se colocar no lugar do outro, estabelecer uma relação de troca e atuar como sujeito da linguagem capaz de ser e agir através da língua. Para que essa proposta se efetive, será necessário desenvolver uma (auto)consciência cultural e intercultural com implementação de estratégias apropriadas para discussões e resoluções de conflitos característicos das relações de contato entre culturas diferentes (SIQUEIRA, 2008).

A proposta de inserção da interculturalidade em PLM poderá romper com preconceitos, estereótipos e preparar o caminho para a implementação de uma educação intercultural crítica

que rompa fronteiras e vá além da perspectiva intercultural timidamente presente em algumas instituições sociais, materiais didáticos e escolas do nosso país.

A segunda pergunta da pesquisa voltou-se para a investigação sobre **como os documentos orientadores do Ensino Médio adotados nas escolas estaduais proporcionam o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português língua materna.**

Por intermédio do estudo dos documentos orientadores e análise dos LD1 e LD2 que realizamos, percebemos as iniciativas que foram tomadas, desde a LDB 9.394/96 para a implementação de uma educação pautada no respeito à liberdade e tolerância nos PCNEM (BRASIL, 2000) e na LDB do Ensino Médio (BRASIL, 2013), com acréscimos, reformulações e alterações de conceitos e bases teóricas a exemplo dos PCN+ e OCEM. Em todos esses documentos estão contidas informações relevantes que levam à interpretação de um currículo centrado em competências, no uso da língua, respeito à diversidade e inclusão social.

Sabemos que a elaboração desses documentos segue orientações da UNESCO, PNUD, UNICEF e Banco Mundial para países que, se encontravam com níveis educacionais inferiores aos esperados. Nessa direção, os PCNs enfatizam o respeito à diversidade como eixo principal da proposição que se refere à contextualização das competências a serem adquiridas no EM (BRASIL, 2000). Na apresentação desse documento há uma orientação para o diálogo por meio da utilização da linguagem na construção de significados e no sentido do aprendizado da área. A ideia difundida é a da noção de competência centrada no uso, valorização do contexto e realização de tarefas comunicativas, assumindo uma perspectiva de linguagem capaz de articular significados coletivos. Por isso, concluímos que os documentos orientadores proporcionam a competência comunicativa e a perspectiva intercultural tematizadas nesse trabalho. Porém, a sua implementação na sala de aula, de fato, ainda não ocorreu plenamente por vários motivos.

Quanto à terceira questão sobre se **os materiais didáticos de PLM adotados em algumas escolas estaduais de Itabuna contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural dos aprendizes**, no tocante aos LDs de Língua Portuguesa analisados nessa pesquisa, notamos que já houve muitas mudanças, principalmente após começarem a ser analisados por uma equipe de analistas que avaliam as coleções e elaboram resenhas classificativas, de acordo com a qualidade do conteúdo oferecido no livro.

Percebemos muitas mudanças e adequações nos LDs analisados. O LD1 está mais próximo da concepção de língua em uso, suscitando dos(das) professores(as) conhecimentos teóricos para usá-lo com eficácia e possui um capítulo dedicado à competência sociolinguística

(não de forma didática), dá especial atenção aos gêneros textuais à competência discursiva, mas há pouca ênfase na oralidade. Um fator muito positivo verificado no livro em questão foi a inclusão de autores afrodescendentes e do gênero feminino, praticamente invisibilizados no contexto literário brasileiro.

Já o LD2 oscila entre a concepção mista de língua/linguagem, ou seja, da língua como interação e da língua como estrutura, verificada nos exercícios gramaticais descontextualizados. Dá pouca ou nenhuma importância aos segmentos populacionais excluídos socialmente e possui o foco em textos e conteúdos distantes da realidade dos(as) alunos(as), centrados, principalmente na Literatura Clássica europeia, além de oferecer um tratamento limitado à diversidade dos gêneros textuais.

Ao constatar essas diferenças entre os livros, enfatizamos a relevância do(a) professor(a) se envolver no processo e se posicionar criticamente durante as etapas de escolha que é de sua responsabilidade, estabelecendo critérios de comparação com os livros anteriores, verificando se contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural dos(as) alunos(as). Apesar disso, não ignoramos toda a problemática que envolve essa escolha, como a centralização das grandes editoras e a imposição de poucas opções dependendo do contexto local e político no qual a escola está inserida.

Elencamos na análise dos livros selecionados para esse trabalho, o que concebemos ser necessário para proporcionar a implementação da perspectiva intercultural no LD de português e reiteramos, em especial, o destaque que os(as) professores(as) devem dar à reflexão e conscientização acerca da linguagem como principal mediadora das relações sociais para o exercício da ética e cidadania relacionadas ao respeito às identidades e diferenças no micro contexto da sala de aula e no macrocontexto da sociedade e de outros universos culturais. Passaremos, na sequência, para as implicações pedagógicas quanto aos resultados da pesquisa.

- **Implicações pedagógicas quanto aos resultados da pesquisa**

Diante do exposto, muitas questões poderiam ser suscitadas a partir deste trabalho, mas direcionaremos para as que julgamos mais relevantes para balizar um ensino de PLM que leve em conta a importância da compreensão das crenças de professores(as) sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural, dentre as quais elencamos:

- A Conscientização do(as) professores(as) acerca da importância do estudo e conhecimento de suas crenças sobre competência comunicativa e perspectiva intercultural e sua grande influência no ensino-aprendizagem de línguas;

- A Ampliação do campo de ação da Linguística Aplicada ao voltar-se para o ensino-aprendizagem de PLM, mais precisamente no concernente ao desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural;
- A inclusão da competência comunicativa e perspectiva intercultural no currículo dos cursos de Letras e Pedagogia, tendo em vista a importância desse tema na formação dos professores da Educação Básica;
- Uma ênfase maior no desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente, voltada para as habilidades de leitura, escrita, compreensão, interpretação crítica e oralidade necessárias ao exercício pleno da cidadania exigidas na vida em sociedade;
- A Problematização do exercício de interculturalidade quanto ao respeito e aceitação das diferenças e identidades, cooperação e enriquecimento mútuos, vendo-o como atos de criação por meio do exercício pleno da linguagem na universidade e em salas de aulas de PLM;
- O acompanhamento crítico, reflexivo e participativo das mudanças que estão ocorrendo no currículo do EM ensejando a ênfase na educação intercultural que não ignora as relações de poder que permeiam as relações interpessoais e sociais (CANDAU, 2006b).
- A aproximação da universidade dos problemas enfrentados pela Educação Básica para divulgar as pesquisas realizadas no âmbito do ensino significativo da língua e contribuir para a diminuição dos conflitos relacionados à construção da identidade e respeito às diferenças no ambiente escolar.
- O Implemento de uma educação intercultural que esteja presente, tanto na prática pedagógica do(a) professor(a), quanto na postura do(a) aluno(a), na avaliação, nos livros e materiais didáticos, nos conteúdos culturais e na seleção de textos significativos para o trabalho em sala de aula.
- **Limitações encontradas durante realização da pesquisa**

Durante a realização da pesquisa, as principais limitações estiveram relacionadas à demora na liberação pelo Comitê de Ética, os problemas inerentes à escola, de forma geral, como suspensão de aulas, aplicação de avaliações, eventos, e projetos interdisciplinares que dificultaram um pouco a observação das aulas. Encontramos uma certa dificuldade também no retorno das narrativas por parte de algumas professoras colaboradoras e alguma resistência quanto à observação de suas aulas.

Outro ponto que merece ser mencionado foi o número de instrumentos utilizados, devido ao desafio de se lidar com uma grande quantidade de dados, objetivando o atendimento dos objetivos da pesquisa, sendo que cada um mereceu um tratamento específico.

Observamos que a realização de pesquisa de campo tem sido ignorada cada vez mais por muitos pesquisadores devido à sua complexidade, porém, pelo que vivenciamos, os ganhos são notáveis ao permitir uma aproximação maior com o contexto escolar, fator extremamente necessário para uma melhor atuação na área de formação de professores e ensino de língua.

- **Palavras quase finais**

Pelo que vimos até aqui, o estudo de crenças é de uma riqueza inegável e se espraia em várias direções. Por isso, queremos instigar outros pesquisadores que queiram se aventurar em seus meandros, pois existe um campo vasto, tanto relacionado às pesquisas de temas específicos no contexto de PLM ou direcionado para o ensino-aprendizagem de línguas de forma geral. Podemos citar, dentre eles, as crenças de professores e/ou alunos(as) sobre leitura, gramática, oralidade, gêneros textuais etc. Ou seja, existem várias possibilidades a serem exploradas.

Chegar a essa parte do trabalho nos alegra e ao mesmo tempo nos angustia. Esses sentimentos paradoxais, a princípio, estão respaldados pela ideia de que estamos chegando ao final de uma jornada, um recorte no tempo e no espaço que tem a intenção de fazer a diferença, se não no mundo, pelo menos em nosso universo de atuação profissional e pessoal. Em segunda instância, a angústia se deve ao fato de perceber que apenas mostramos a ponta do *iceberg* a partir dos óculos que usamos para enxergar a realidade que nos cerca. Não acreditamos em um produto pronto e acabado em nenhuma esfera do conhecimento, porque sabemos que a nossa trajetória é a continuidade do muito que já foi realizado e poderá contribuir para o que está por vir. Porém nessa teia inacabada que envolve o conhecimento reside uma grande beleza.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____ . *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 13-28.

AMARAL, Emília et al. *Novas palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. v. 2.

ANDRADE, Eliane Righi de. As representações do idoso nas relações com o outro e o “inominável”. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: Entre a inclusão e a exclusão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 323-330.

ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. 2002. p. 127-134.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: Outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini; SANTOS, Delvânia Aparecida de. Crenças & Discursos: Aproximações. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 195-226.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, Mikhail (Valentin Nikolaevich Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Eds.). *Beliefs about SLA*. New Research Approaches: Dordrecht; Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 7-33.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a. p. 27-69.

BARCELOS, Ana Maria. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007b.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Explorando crenças sobre o aprendizado de línguas em materiais didáticos. In: SCHEYERL, Denise; SÁVIO, Siqueira (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p 109-137.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARGIELLA-CHIAPPINI, Francesca. Face and Politeness: New (insights) for old (concepts). *Journal of pragmatics*, n. 35, p. 1453-1469, 2003.

BELAM, Patrícia Viana. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLATYTA, Dora Flayman. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Perspectivas da investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 89-116.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, n. 200, p. 81-109, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. *Polifonia*, Cuiabá: EDUFMT, n. 7 p. 119-126, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Revisitando o conceito de competência comunicativa. In: _____. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-69.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris; DETONNI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de (Org.). *Cenas da sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. *Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006a.

BRASIL. *Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Perfil dos Estados e dos Municípios Brasileiros 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2014/default.shtm>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 282, de 2016*. Modifica os arts. 120 e 121 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, para dispor sobre o ajuizamento de ação regressiva pela Previdência Social em face dos responsáveis por violência doméstica e familiar contra a mulher. Autoria: Senadora Marta Suplicy (MDB/SP); Assunto: Social - Previdência Social; Natureza: Norma Geral. Brasília, DF: Casa Civil, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BROWN, Penelope.; LEVINSON, Stephen. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: University Press, 1987 [1978].

BUENO, Belmira Oliveira et al. Docência, memória e gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia*, São Paulo: USP, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BYRAM, Mike. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 1997.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. *Council of Europe, Language Policy Division*, Strasbourg, 2002. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/inter-cultural.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CANALE, Michael. Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-14.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (Coord.). *Competência comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995. p. 63-82.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1- 47, 1980.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, n. 23, p. 55-69, 1994.

CANDAU, Vera. Didática e perspectiva multi/intercultural: A produção dos ENDIPE'S de 1994 a 2002. In: _____. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006a. p. 53-74.

CANDAU, Vera. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006b.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera (Org.). Educação intercultural na América Latina: Tensões atuais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA LATINOAMÉRICA, 9., 2009. Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Cihela, 2009. p. 1-8.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera et al. *Somos todos iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CANDAU, Vera; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 121-139.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPR, v. 10, p. 151-169, 2010.

CARMAGNANI, Anna Maria. *Ensino centrado no aluno: A adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*. 1993.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Identidade e biografia sob a ótica de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-43.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 4, p. 37-47, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Senso comum e transparência: O preconceito*. São Paulo: IMESP, 1997.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado Ed., 1978.

CHOMSKY, Noam. Conceitos de língua. In: _____. *O conhecimento da língua: Sua natureza, origem e uso*. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Tereza Alves. Lisboa: Caminho, 1986. p. 35-66.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON. A Palavra COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de (Org.). *Cenas da sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CRUZ, Nilton. As competências na formação docente em PLM. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). *Ecossistemas do profissional de línguas: Competências e teorias*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 133-149.

CRYSTAL, David. *Language and the internet*. Cambridge University Press, 2001.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Uma análise de concepções e conceitos: Linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUSA, M. Ester Vieira de; VILAR, Socorro de Fátima P. *Parâmetros curriculares em questão: O Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2004.

CUSTÓDIO, Magda Mônica Cauduro. *Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: Um estudo comparativo*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DASCAL, Marcelo; BORGES NETO, José. De que trata a lingüística, afinal? *Histoire Épistemologie Language*, Tome 13, Fascicule 1, p.13-50, 1991.

DEWEY, John. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1993.

DIOP, Cheikh Anta. *Civilization or Barbarism: Na Authentic Antropology* (Translated by Yaa-Lengi Meema Ngemi). Brooklyn, New York: Lawrence Hill, 1991.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a1_1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Eds). *Beliefs about SLA*. New Research Approaches. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003. p.131-151.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, Spring, 1984.

ERICKSON, Frederick. Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 11-24, Nov. 1987a.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec. 1987b.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITIROCK, M. C. G. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1990. p. 119-161.

ERICKSON, Frederick. Qualitative research methods for science education. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G. *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, 1998. p.119-161.

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

FEINAM-NEMSER, Sharon.; FLODEN, Robert E. The cultures of teaching. In: WFITROCK, M. C. (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 505-526.

FÉLIX, Ademilde. *Crenças dos professores sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Escola, violência e educação em direitos humanos. In: _____. (Org.). *Violência, diversidade e educação em direitos humanos na escola*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 35-63.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FNDE. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

FOURNIER-GONZÁLEZ, Gervásio. *La raza negra es la más antigua de las razas humanas: Estudio paleontológico, arqueológico, histórico y geográfico*. Valladolid, Espana: Saturnia Pérez, 1901.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FULLAN, Michael G. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1991.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 17-41.

GARDNER, Howard; SHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana (Org.). *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Tradução de Roberto Cataldo Costa e Ronaldo Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GIMENEZ, Telma. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. In: _____. *Linguagem, escola e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1986. p. 5-33.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books, 1959.

GOFFMAN, Erving. On face-work: Na analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, n. 18, v. 3, p. 213-231, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: Doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-133.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero do sistema de ensino: Os limites da política universalista*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

HOLLIDAY, Adrian. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge University Press, 1994.

HOOD, Michael. Case Study. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009. p. 66-90.

HORWITZ, Elaine K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, Elaine K. The beliefs about Language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n. 72, p. 333-340 1988.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Sistema de indicadores de percepção social*. Brasília, DF: IPEA, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6186>. Acesso em: 25 mar. 2016.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KALAJA, Paula. Research on students' beliefs about SLA reconsidered within a discursive approach. In: KALAJA Paula; BARCELOS Ana Maria Ferreira (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 2003. p. 87-108.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003.

KLEIN, Richard J. T. *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KLEYMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: _____. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 15-30.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: Sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-86, 2005.

LABOV, Waletzky. *The stratification of english in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEECH, Geoffrey N. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.

LEFFA, Vilson. M. A look at students concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, n. 17, p. 57-65, jan./jun. 1991.

LEIRIA, Isabel et al. *Orientações programáticas de português língua não materna: Ensino Secundário*. Lisboa: DGIDC; Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmversaofin alabril08.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

LEIS, Ricardo Héctor. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 73, p. 2-23, ago. 2005.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. *Revista Ibero-Americana de Educación*, n. 35, p. 167-185, maio/ago. 2004.

LIEBLICH, Amia.; TUVAL-MASHIACH, Rivka.; ZILBER, Tamar. *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

LIMA, Maria Nazaré Mota. *Relações étnico-raciais na escola: O papel das linguagens*. Salvador: Eduneb, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). *Linguística aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 119-154.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza. *Saberes em português: Ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: Materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SÁVIO, Siqueira (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.355-377.

MENDES, Lenilza Teodoro dos Santos. Letramento digital no livro de didático de Língua Portuguesa: entre a regulação e a prática escolar. In: PEREIRA, Áurea de Silva et al. (Org.). *Estágio e prática pedagógica: Letramentos e tecnologias digitais em sala de aula*. Curitiba: CRV, 2016. p. 145- 154.

MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-7, jul./dez. 2008.
MERNISSI, Fátima. *Le harem politique: le Prophète et les femmes*. Albin Michel, 1987.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoan; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOORE, Carlos. *Racismo & sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTA, Jacyra; ROLLEMBERG, Vera (Org.). *A linguagem falada culta na cidade do Salvador: Materiais para seu estudo*. Salvador: UFBA, 2006. v. 2.

MOTA-ROTH, Désirée; MARCUZZO, Patrícia. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 33-52.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NONEMACHER, T.M. *Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.

NÓVOA, Antonio. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

O'DRISCOOL, J. Some Problems with the concept of face: a review. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON POLITENESS 'EAST MEETS WEST', 4., 2008. Budapeste. *Comunicação...* Budapeste, Hungria, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: A teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

ONUBR. *Nações Unidas no Brasil*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. *Guia de orientação das nações unidas no Brasil: Por denúncias de discriminação étnico-racial*. Brasília, DF: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, nov. 2011. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/01/guia_discriminacao_racial.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Crenças, motivações e expectativas de aprendizes de um curso de formação Letras/ espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; SILVA Kleber Aparecido da (Org.). *Linguística aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 191-231.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Políticas de difusão e formação crítica em PLE: Por uma formação por competências. In: MENDES, Edleise. *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 173-205.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 62, n. 3, p. 307- 332, 1992.

PARAQUETT, Márcia. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise. *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 49-69.

PEREIRA, Karina Barbosa. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto da sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PEREIRA, Marcos Vilela. Sobre histórias de vida e autoformação: Um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-138.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed, 2000.

PNUD. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil*. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/ourwork/overview.html>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

PRADO, Francisco Gutiérrez Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária: Guia da escola cidadã*. Instituto Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 3.

PRICE, Henry Habberley. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística aplicada crítica: Linguagem, identidade e a questão da ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REYNALDI, Maria Angela. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em contexto brasileiro*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RICHARDS, Jack C.; LOCKART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RIESSMAN, Catherine Kohler. *Narrative Analysis*. Qualitative Research Methods Series. Newbury Park: CA Sage, 1993.

RILEY, Philip. Learners representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, v. 2, p. 65 -72, 1989.

ROJO, Roxane Helena. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane Helena; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

ROLIM, Ana Cláudia Oliveira. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROSA, Patrícia Argôlo. *A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço*. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra, a professora: Suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SANKOFF, D. Variables rules. In: AMMON, U.; DITTMAR, N; MATTHEIER, K. J. (Org.). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 984-998.

SANTANA, Lúcia Targino; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). *Ecos do profissional de línguas: Competências e teorias*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.187- 233.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SANTOS, Jacyara Nô. *Competência intercultural: Interface no livro didático de língua inglesa do ensino médio*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

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

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação lingüística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*. Contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHÖN, D. *Beyond the Stable State*. New York: Random House, 1971.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; BARROS, Maria do Rozário. *Português: Linguagens em conexão*. São Paulo: Leya, 2013. v. 2.

SILVA, Benedicto. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, I, M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: Um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Delimitando e atravessando fronteiras na lingüística aplicada brasileira. In: _____. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.21-101.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: Mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria do Estado de Educação do DF*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOUSA, Maria Ester V. de; VILAR, Socorro de F. P. *Parâmetros curriculares em questão: O Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

TEIXEIRA, Cristiane Lourenço. Políticas públicas, relações raciais e educação: Reflexões sobre a implantação das políticas de ações afirmativas no estado brasileiro. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, ano 2, v. 4, p. 214-233, ago. 2008.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TÍLIO, Rogério C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: Culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www//PRG_0490.D2W//INPUT?CdLinPrg=pt>. Acesso em: 25 out. 2017.

TOURAINÉ, Alain. *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?* Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TOURAINÉ, Alain. *Pensar de outro modo*. Tradução de Antônio Lisboa da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

TOURAINÉ, Alain. *O mundo das mulheres*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TUBINO, Fidel. Interculturalizando el multiculturalismo: balance y perspectivas. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE INTERCULTURALIDAD. Fundación Cidob, 2001. p. 181- 194. Disponível em: <<http://www.cidob.org>>. Acesso em: 5 set. 2016.

VIANA, Néelson. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. 1993.

VICENTE, Helena Guerra; RAMALHO, Fabíula. Uma visão pragmática de crenças de alunos sobre o ato de errar. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 225-2243, 2009.

VICENTE, Helena da Silva Guerra. As noções pragmáticas de polidez e face e sua contribuição para o estudo de crenças. In: SILVA, Kleber Aparecido (Org.). *Crenças Discursos & Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 321-345.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

VOTRE, Sebastião. *Gramaticalização e integração de cláusulas*. 1994. Disponível em: <http://sw.npd.ufc.br/abralim/anais_con2no.ctema185.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009. p. 12-41.

WATSON-GECEO, Karen A. Mind, language and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 88, n. 3, p. 331-350, 2004.

WENDEN, Anita. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WIDDOWSON, Henry. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (a) pesquisador (a). *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago. 2006.

WOODS, Devon. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University, Press, 1996.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Questionário sobre Crenças

PESQUISA SOBRE CRENÇAS⁵⁰

Este questionário diz respeito às crenças sobre relações interculturais. Por favor, leia cada questão e responda de acordo com as opções relacionadas abaixo:

CONCORDO PLENAMENTE (CP)	CONCORDO (C)	DISCORDO PLENAMENTE (DP)	DISCORDO (D)	Neutro (a) (ED)
(x)				

Por favor, não pense muito para responder as perguntas. É importante para a pesquisa que você não mude suas respostas após escolhê-las. Responda todas as questões.

Questões	CP	C	DP	D	N
1. Entre duas variantes de uma palavra ou construção linguística, existe uma certa e uma errada.					
2. A escola é o lugar em que se aprende a língua correta.					
3. A pessoa que sabe gramática é mais preparada para a vida em sociedade.					
4. A pessoa culta e educada é aquela que domina a gramática normativa.					
5. Falar corretamente é sinal de inteligência.					
6. A anatomia biológica entre o sexo masculino e o feminino é uma justificativa natural da diferença entre os gêneros.					
7. Existem trabalhos específicos para homens e para mulheres.					
8. A mulher deve sentar-se de forma correta.					
9. A mulher que mostra o corpo com roupas curtas, justas e decotadas é culpada pelo assédio masculino.					
10. A submissão é uma característica feminina.					
11. As políticas de inclusão devem ser direcionadas para os mais pobres, de forma geral.					
12. Os grupos raciais convivem em harmonia na sociedade portuguesa.					
13. O lugar social ocupado pela pessoa é de sua própria responsabilidade.					
14. Existem atividades que são melhor desempenhadas por pessoas negras e outras por pessoas brancas.					
15. Todos são iguais na escola.					

⁵⁰ O *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)* foi desenvolvido por Horwitz (1985).

Apêndice B – Roteiro de Perguntas para Entrevista Semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados contextuais:

- Idade
- Situação profissional
- Cargos que desempenha, além do de professor
- Formação na área da docência
- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio
- Sexo
- Tempo de experiência como professora de português

1 - Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

2 - Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

3 - Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

4- Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

- a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?
- b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?
- c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

5 - Como você concebe as diferenças em sala de aula?

6 - Você tem percebido conflitos relacionados a essas questões em suas turmas?

7 - Como você lida com essas questões?

8 - Como os aprendizes lidam com as diferenças entre si?

9 - Você acha que o livro didático adotado na escola contribui ou não para a conscientização sobre a igualdade e diferença?

10 - Em sua opinião, qual o papel dos professores e da escola com relação a esse tema?

Apêndice C – Ficha de Notas de Aulas

OBSERVAÇÃO DE AULAS

Duração	Observação – notas objetivas	Notas subjetivas:

Exemplo baseado em *Classroom Observation Notes*, Center for instructional Development and Research, University of Washington (<http://depts.washington.edu/cidrweb/recourcse/observation-notes.pdf>).

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado de Aprovação da pesquisa pelo CEP

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Competência Comunicativa e perspectiva intercultural no ensino aprendizagem de português como língua materna: crenças e ideologias

Pesquisador: Lenilza Teodoro dos Santos Mendes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69572717.9.0000.5686

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.206.059

Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 01, refere-se a Projeto de Tese apresentado ao Curso de Doutorado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia –UFBA. "Propõe investigar as crenças e ideologias de professores sobre o ensino-aprendizagem de português como língua materna no Ensino Médio, tendo o seu foco direcionado para o respeito às diferenças interculturais existentes no contexto da sala de aula, assim como deverá analisar criticamente os materiais didáticos utilizados e os documentos oficiais balizadores da Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais e Programa Nacional do Livro Didático, verificando até que ponto os mesmos estão corroborando para o desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural dos alunos".

Define como instrumentos de coleta de dados: "anotações de campo do pesquisador que serão realizadas em sala de aula, entrevista semiestruturada, questionário e narrativas autobiográficas dos professores".

Conforme a autora "a efetivação do projeto influenciará e contribuirá para que haja uma mudança de postura da escola, notadamente nos professores, responsáveis pela liderança de interações sociais que poderão vir a modificar o cenário escolar que ainda ignora políticas educacionais e

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 40.210-730

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.206.059

linguísticas de inclusão, principalmente no que diz respeito às questões socioculturais, suscitando nos seus alunos a perspectiva de respeito às diferenças existentes entre os sujeitos que compõem o cenário escolar".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar crenças e ideologias de professores sobre a competência comunicativa e perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de português como língua materna, frente aos princípios veiculados no Programa Nacional do Livro Didático, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

a) Investigar as crenças e ideologias de professores sobre o ensino-aprendizagem da competência comunicativa e perspectiva intercultural em Língua Portuguesa, no Ensino Médio; b) Confrontar as crenças e ideologias investigadas com os princípios norteadores veiculados nos PCNs, DCNEM e as orientações contidas no PNLD do Ensino Médio; c) Analisar os livros didáticos do 2º Ano do Ensino Médio adotados na região sul da Bahia, tendo por base os parâmetros estabelecidos nos PCNs, DCNEM e PNLD quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural dos aprendizes; d) Contribuir para a discussão e difusão do estudo das crenças, ideologias, competência comunicativa e perspectiva intercultural inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e seus desdobramentos na academia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, a autora menciona "o constrangimento de ter um pesquisador em sala de aula observando a práxis do professor, a exposição em relação à crenças que nem sempre são evidenciadas no cotidiano e a dificuldade de compreensão da proposta por ser um estudo inusitado neste âmbito de ensino". Como estratégias para minimizar os riscos propõe "uma aproximação e interação respeitosa com os profissionais selecionados; explicações sobre os objetivos da pesquisa e benefícios que poderão ser alcançados e um convite à parceria para fomentar a cultura da paz no ambiente escolar".

Quanto aos benefícios considera que "a pesquisa em Linguística Aplicada poderá levar à modificação de atitude durante a realização da pesquisa. Por isso, acredita-se que, tanto no decorrer do trabalho, quanto na sua conclusão, os professores envolvidos no processo poderão conscientizar-se dos fatores que interferem em sua prática profissional escolar, principalmente, através das sessões de reflexão propostas, com vista ao reconhecimento dos processos de

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.206.059

desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural, balizados pelos documentos norteadores da educação no Brasil e no mundo. Com essa proposta, o nosso intento é a possibilitar a construção de uma convivência mais pacífica entre docentes e aprendizes, além de uma modificação do cenário escolar quanto ao tratamento dos temas abordados, cujos efeitos se farão sentir também em outros contextos socioculturais dos quais esses principais agentes culturais fazem parte, o que deverá resultar em ganho para toda a sociedade, através do debate e do diálogo pacífico".

Destaca ainda que "a análise de materiais didáticos adotados na região poderá resultar numa reflexão crítica sobre importantes questões inerentes ao ensino aprendizagem de Português como Língua Materna, ao levar em consideração a abordagem de aspectos linguísticos, sóciohistóricos e regionais dos aprendizes, no tratamento dos componentes curriculares voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa e da perspectiva intercultural, com o objetivo de suscitar o reconhecimento de valores identitários associados aos aspectos da cultura regional, assim como a aceitação das diferenças e semelhanças entre as pessoas, no âmbito local, regional, nacional e internacional. Portanto, a sua efetivação poderá levar à reflexão e desenvolvimento de práticas inovadoras e de ressignificação de crenças visando uma mudança de postura dos professores e dos aprendizes (numa reação em cadeia), para a construção de uma cultura de paz social, suscitada pela relação democrática e respeitosa, através da associação do desenvolvimento da competência comunicativa e perspectiva intercultural ao processo de ensino-aprendizagem de Português como língua materna, tema pouco explorado na região de abrangência da pesquisa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende aos critérios estabelecidos nas resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 e cumpre sua relevância social e acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os termos atendendo aos critérios preconizados pelas resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 incorporando os elementos necessários para a sua constituição.

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Avalia-se que o protocolo está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.206.059

sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

Parecer apresentado e validado em reunião ordinária do CEPIPS ocorrida em 07 de agosto de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_857435.pdf	31/05/2017 14:51:52		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Lenilza.pdf	31/05/2017 14:48:17	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Outros	Questionario.pdf	17/05/2017 15:25:10	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	17/05/2017 15:21:35	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Outros	Termo_de_consentimento.pdf	17/05/2017 15:03:21	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_Lenilza.pdf	17/05/2017 14:56:14	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lenilzapdf.pdf	17/05/2017 14:54:58	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Outros	Aceites_InstitucionaisMendespdf.pdf	31/01/2017 23:42:43	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_Mendespdf.pdf	31/01/2017 23:41:11	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Outros	Declaracao_coordenador_Mendespdf.pdf	31/01/2017 23:38:00	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mendespdf.pdf	31/01/2017 23:30:22	Lenilza Teodoro dos Santos Mendes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.206.059

SALVADOR, 08 de Agosto de 2017

Assinado por:
Ana Maria Ferreira Cardoso
(Coordenador)

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

Anexo B – Tópicos, Títulos e Configuração Tópica dos Livros Didáticos 1 e 2

Quadro 18 – Títulos e tópicos das unidades Literatura e Leitura de imagens do livro Português: Linguagens em conexão

Português: Linguagens em conexão	
Unidade 1 - Literatura e Leitura de imagens	
Tópicos	- arte e história no Romantismo Brasileiro - análise de obras dos pintores Pedro Américo e Jean- Baptiste Debret
Configuração Tópica	Considerações acerca da importância de ler e analisar obras de arte através da inspiração de fatos históricos e as diferenças entre relatos históricos realizados por historiadores e por artistas plásticos. As obras apresentadas retratam o contexto histórico da época e as relações de poder existentes entre negros livres e escravos e sua significativa participação na economia do Brasil no período.
Tópicos	- Romantismo (I): Poesia - a poesia lírica de Álvares de Azevedo na geração conhecida como geração do mal do século - a poesia épica de Gonçalves Dias.
Configuração Tópica	Os períodos em que predominou a estética romântica e temáticas relacionadas à poesia romântica brasileira. A influência do Romantismo na poesia e nos comportamentos da atualidade.
Tópicos	- Romantismo (II): Poesia - configuração da infância com Cassimiro de Abreu - a poesia de Castro Alves associada à poesia, poetas e cantores afrodescendentes contemporâneos, tais como Adão Ventura, Luís Gama e Itamar Assunção. - a poesia de Almeida Garret e João de Deus, poetas românticos portugueses.
Configuração Tópica	Associação do tema infância à poesia de Cassimiro de Abreu e reflexão sobre o tráfico de seres humanos, racismo e injustiças sociais através da poesia de Castro Alves e de poetas e cantor afrodescendentes contemporâneos. Análise da poesia romântica de Portugal e sua influência na produção de poetas românticos brasileiros.
Tópicos	- apresentação dos pintores e obras de José Maria de Medeiros e Antônio Parreiras que retratam Iracema, personagem do Romantismo - relação de trechos do Romance Iracema do indianista José de Alencar com as pinturas apresentadas.
Configuração Tópica	Análise de texto e pinturas com temática indianista remontando às origens da mestiçagem do povo brasileiro através do romance Iracema.
Tópicos	- Romantismo (III): prosa - o romance indianista, urbano, regionalista, indianista e histórico
Configuração Tópica	Principais temáticas e características da prosa romântica, panorama da época e principais romances românticos brasileiros, evidenciando as principais diferenças entre romance, novela, conto e folhetim e sua importância na construção da identidade nacional.
Tópicos	- Romantismo (IV): prosa - O romance pré-realista, a comédia de costumes e o Romantismo em Portugal
Configuração Tópica	Apresentação das características de Memórias de um sargento de milícias, romance pré-realista. Abordagem de flagrantemente da vida brasileira retratando a vida no campo e na cidade através do teatro romântico e apresentação da vida e obra de Camilo Castelo Branco, um dos principais escritores românticos de Portugal.
Tópicos	- Realismo e realidade - leitura de imagem através de As respigadeiras e Millet e Rua Direita de J. M. Rugendas.
Configuração Tópica	Ênfase nos temas sociais e cotidianos com registro de pessoas, costumes, paisagens, fauna e flora pelos principais artistas realistas da época.
Tópicos	- Realismo e Naturalismo (I) - análise de contos e trechos de contos de escritores naturalistas e realistas
Configuração Tópica	Estudo das características do conto naturalista e principais teorias que influenciaram a estética Naturalista e o Realista. Abordagem da produção artística brasileira e tematização do indivíduo, seus conflitos sociais, existenciais socioeconômicos e culturais, em contraponto ao amor romântico, platônico e subjetivo do Romantismo.
Tópicos	- Realismo e Naturalismo (II)

	<ul style="list-style-type: none"> - trechos de romances Realistas e Naturalistas <i>O Ateneu, Esaú e Jacó, Memórias Póstumas de Brás Cuba e Quincas Borba</i> - o Realismo em Portugal
Configuração Tópica	Características do romance de Raul Pompéia, Machado de Assis e Eça de Queirós. Apresentação do confronto entre a nova e a velha geração de escritores portugueses e renovação da literatura com apresentação da poesia realista, poesia do cotidiano, poesia parnasiana poesia e poesia metafísica.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - Parnasianismo - Apresentação panorâmica dos principais autores e das características temáticas e formais da poesia parnasiana
Configuração Tópica	Apresentação de poesias parnasianas e descrição das principais características que a afastam do Romantismo, baseadas na objetividade, impessoalidade, descrição pormenorizada e concepções formais clássicas sobre métrica e rima.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - Impressão, sol nascente: leitura de imagens - Análise de obra impressionista - Os artistas mais importantes dessa corrente - A importância desse estilo para a criação da arte moderna
Configuração Tópica	Síntese do panorama impressionista, seus principais representantes, e sua contemporaneidade com o Simbolismo e sua preferência em retratar as cenas do dia-a-dia, em detrimento das palavras e expressões utilizadas pelos simbolistas.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de Simbolismo - Análise do poema A catedral e biografia de Alphonsus de Guimaraens, autor simbolista - Visão Panorâmica do Simbolismo no Brasil e em Portugal e suas principais características formais
Configuração Tópica	Definição do Simbolismo e sua diferenciação e aproximação do conceito de símbolo. Distinção entre o Simbolismo e outros movimentos demonstrando a visão subjetiva de mundo, simbólica, espiritual, afetiva, musicalidade verbal e sutileza estática, dentre outras através da análise de poemas, descrição das suas características e principais representantes.

Quadro adaptado de Tílio (2006)

Quadro 19 – Títulos e tópicos da unidade Gramática e estudo da língua do livro Português: Linguagens em conexão

Português: Linguagens em conexão	
Unidade 2 - Gramática e estudo de língua	
Tópicos	- preposições - locuções prepositivas
Configuração Tópica	Estudo da função da preposição nos textos e combinação com outras classes de palavras. Como é formada a locução prepositiva e funções exercidas por ela no texto.
Tópicos	- interjeições e locuções interjetivas
Configuração Tópica	Definição conceitual de interjeições e locuções conjuntivas através da apresentação de texto ligado às redes digitais, com apresentação do autor, atividade de análise e visão panorâmica sobre o tema.
Tópicos	- polissemia, homonímia, paronímia, sinonímia, antonímia
Configuração Tópica	Síntese panorâmica do conteúdo com definições, dúvidas frequentes e inúmeros exemplos, introduzida por meio de texto voltado para fato do cotidiano e inserção de imagens e anúncios publicitários voltados para o universo da faixa etária regular do Ensino Médio.
Tópicos	- substantivos e adjetivos compostos - principais regras para formar o plural dos substantivos e adjetivos compostos
Configuração Tópica	As regras gerais de flexão de número dos substantivos compostos, introduzidas por meio de texto que reflete sobre o assunto e aprofundadas através de atividades diversificadas.
Tópicos	- conjunções e locuções conjuntivas - funções que as locuções conjuntivas exercem no texto
Configuração Tópica	Apresentação do tema através de texto reflexivo sobre a ansiedade. Atividades centradas em definições dos conteúdos, seguidas por questões adaptadas de vestibular de universidade do país.
Tópicos	- verbos - locuções verbais
Configuração Tópica	Estudo dos verbos e locuções verbais, introduzido com um poema de Hilda Hist. Atualização do conteúdo com introdução sobre a tendência da língua à simplificação no uso do “você” em detrimento do “tu” e do exagero no emprego do gerundismo.
Tópicos	- Advérbios - locuções adverbiais
Configuração Tópica	Apresentação da visão panorâmica acerca dos advérbios e locuções adverbiais e a função dos advérbios e locuções adverbiais nos textos, de forma contextualizada. Sugestão de pesquisa sobre o tema e textos jornalísticos.
Tópicos	- Colocação de pronomes oblíquos
Configuração Tópica	Ênfase no contexto de uso do pronome oblíquo em diferentes posições. Regras de colocação do pronome oblíquo, de acordo com o contexto de uso e usos mais frequentes no português do Brasil.
Tópicos	- período, frase e oração - termos da oração: o sujeito
Configuração Tópica	Identificação de frases, orações, períodos e textos através do contexto de uso. Atividades de reconhecimento e análise através de tiras.
Tópicos	- Predicado e tipos de predicado - transitividade verbal e complemento verbal
Configuração Tópica	Revisão de conceitos referentes aos verbos nocionais e relacionais e predicados verbal, nominal e verbo nominal. Faz referência ao contexto de uso que poderá diferenciar a classificação dos verbos transitivos.
Tópicos	- concordância nominal - concordância verbal
Configuração Tópica	Apresentação de conceitos sobre concordância nominal e verbal de forma contextualizada e reflexão sobre o papel da concordância nominal e verbal na construção e na coesão de textos e se os falantes segue as normas prescritas na linguagem coloquial.
Tópicos	- adjunto adnominal - complemento nominal - adjunto adverbial
Configuração Tópica	Síntese explicativa sobre o adjunto adnominal, suas principais características, as classes gramaticais que funcionam como adjunto adnominal e a sua função na construção do sentido do texto.

Tópicos	- variedades sociolinguísticas
Configuração Tópica	Abordagem sobre as variedades linguísticas regionais, os diferentes padrões de fala de moradores de um centro urbano e variedade linguística usada para contar casos. Sugestão de pesquisa sobre variedades linguísticas.
Tópicos	- vocativo
Configuração Tópica	Definição de vocativo de forma contextualizada, identificação de vocativos em textos, a função desse termo e as situações comunicativas nas quais se empregam o vocativo.
Tópicos	- Aposto
Configuração Tópica	Definição de aposto e em quais tipos de textos são mais utilizados.
Tópicos	-vozes do verbo
Configuração Tópica	Visão panorâmica da voz ativa e passiva e reflexiva e a importância das vozes verbais para a compreensão de um texto.
Tópicos	- regência verbal - regência nominal - uso da crase
Configuração Tópica	Exposição sobre a regência verbal do verbo assistir, síntese sobre regência verbal e nominal e visão panorâmica sobre a crase e o seu uso.

Quadro adaptado de Tílio (2006)

Quadro 20 – Títulos e tópicos das unidades Produção de textos orais e escritos do livro Português: Linguagens em conexão

Português: Linguagens em conexão	
Unidade 3 – Produção de textos orais e escritos	
Tópicos	- artigo de divulgação científica
Configuração Tópica	Produção de texto sobre as causas, consequências e soluções da biopirataria no Brasil, após a leitura e análise de textos de outros gêneros.
Tópicos	- mesa redonda - produção de texto oral
Configuração Tópica	Orientações acerca da produção de texto oral sobre a biopirataria no Brasil, causas, consequências e soluções
Tópicos	- Seminário Produção de texto oral
Configuração Tópica	Orientações a respeito de como organizar um seminário a partir da leitura de obras clássicas do Romantismo.
Tópicos	- artigo de opinião - características de um artigo de opinião
Configuração Tópica	Orientação para a produção de artigo de opinião com a apresentação de texto voltado para a solidariedade, aumento da tolerância e cuidado com o meio ambiente.
Tópicos	- júri simulado - produção de texto oral
Configuração Tópica	Produção oral de texto do gênero júri simulado após apresentação de todos os personagens que compõem um júri no Brasil.
Tópicos	- Ficha de leitura
Configuração Tópica	Orientações para a elaboração sobre a confecção de uma ficha de leitura e seus principais elementos, após a apresentação do texto <i>O fichamento de leitura</i> de José Arthur T. Gonçalves.
Tópicos	- reportagem - principais elementos de uma reportagem
Configuração Tópica	Produção de reportagem sobre a ação positiva de relevância social e cultural.
Tópicos	- recital - produção de texto oral
Configuração Tópica	Referência aos períodos literários estudados e proposta de organização de recital com base nos poemas do século XIX e poemas modernos contemporâneos.

Quadro adaptado de Tílio (2006)

Quadro 21 – Títulos e tópicos da unidade Literatura do livro *Novas palavras*

Novas Palavras	
Literatura	
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - o Romantismo em Portugal - as Revoluções do século XVIII e as origens do Romantismo - Características do Romantismo - as gerações românticas portuguesas
Configuração Tópica	Associação das origens do Romantismo à ascensão da burguesia, levando às transformações econômicas, políticas, sociais e ideológicas ocorridas ao longo do século XVIII. A recusa dos modelos clássicos e proclamação dos ideais da liberdade e da criação próprios do liberalismo. Expressão do individualismo nas artes e literatura com características próprias marcadas pelo emocionalismo e subjetivismo.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - o Romantismo no Brasil - a poesia romântica brasileira - a primeira geração romântica brasileira - a segunda geração romântica brasileira - a terceira geração romântica brasileira
Configuração Tópica	O Romantismo no Brasil está ligado ao Brasil Império até bem próximo do Brasil República tendo o seu percurso associado às transformações de caráter político e social desse momento. Movimento marcado pela sucessão de três gerações de poetas cujas temáticas variaram dos temas nacionalistas da primeira geração, subjetivistas e emocionalistas da segunda e da liberdade, na terceira.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - A prosa romântica brasileira - a prosa romântica regionalista - o teatro romântico
Configuração Tópica	Constatação do início da prosa de ficção brasileira no Romantismo tendo o romance <i>A Moreninha</i> de Joaquim Manuel de Macedo como marco da literatura brasileira. Os romances indianistas, regionalistas, históricos e urbanos dessa época trazem uma representação simbólica da identidade nacional.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - o Realismo e o Naturalismo em Portugal - A Europa na segunda metade do século XIX - A geração materialista - o surgimento das escolas realistas - a segunda metade do século XIX em Portugal - a questão Coimbrã e as conferências do Cassino Lisboense - a poesia realista portuguesa - outros poetas realistas - a prosa do realismo- naturalismo português
Configuração Tópica	O nascimento do Realismo e Naturalismo na França e sua ligação com a consolidação do poder burguês, influenciados pelo avanço industrial e científico. O Realismo e Naturalismo, através de uma arte engajada, utilizaram os valores tais como o racionalismo e objetivismo a fim de contribuir para evidenciar e demolir as desigualdades sociais inerentes ao domínio da burguesia.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - o Realismo e Naturalismo no Brasil - principais diferenças entre o Realismo e o Naturalismo - Contextualização Histórica - Outros autores e obras naturalistas - a ficção regionalista
Configuração Tópica	As semelhanças e diferenças entre o Realismo e Naturalismo, com características particulares, ambos a serviço da denúncia das desigualdades sociais inerentes à sociedade brasileira.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - o Realismo psicológico de Machado de Assis - estudo dos principais romances machadianos - os contos de Machado de Assis
Configuração Tópica	Estudo centrado no importante escritor brasileiro, Machado de Assis, criador do Realismo psicológico, movimento que antecipou o modernismo literário. Fazem parte da sua produção artística, os romances e contos de ficção, poesia, teatro, crítica, polêmica, jornalismo, dentre outras.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> O Parnasianismo no Brasil - As escolas Realistas e o Parnasianismo - Características do Parnasianismo

	- O Parnasianismo no Brasil
Configuração Tópica	Afastamento da vida contemporânea pela expressão poética dessa fase, ao voltar-se para os temas mitológicos e para a ideia de arte apenas como expressão de beleza, embasada pelos padrões clássicos. Responsável pela visão da literatura como um árduo trabalho de linguagem assumindo uma visão antirromântica. Inserção do Parnasianismo no processo de consolidação da vida literária nacional e da criação de uma literatura academicista, tornando oficial o papel de escritor, cujo representante foi Olavo Bilac.
Tópicos	- o Simbolismo em Portugal - contextualização histórica - características do Simbolismo
Configuração Tópica	Início da crise do racionalismo burguês e do seu ideário positivista-determinista na virada do século XIX para o século XX. Advento das teorias científicas e filosóficas embasadas na Psicanálise Freudiana. Oposição dos simbolistas ao racionalismo e objetividade da poesia parnasiana aliada à literatura como pesquisa de linguagem, preocupada com as questões estéticas herdadas do Parnasianismo.
Tópicos	- o Simbolismo no Brasil - Estudo dos principais autores e obras
Configuração Tópica	A pouca relevância do Simbolismo no Brasil, em oposição ao europeu. O destaque em oposição à escravidão e desenvolvimento estético. Destaque nesse cenário para Cruz e Sousa, poeta que dedicou sua obra aos pobres e deserdados e à investigação cósmica da condição humana.

Quadro adaptado de Tílio (2006)

Quadro 22 – Títulos e tópicos da unidade Gramática do livro *Novas palavras*

Novas Palavras	
Gramática	
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - classes gramaticais - pronome - conceito - classificação dos pronomes - pronomes pessoais e a coesão textual
Configuração Tópica	Pronome é a palavra que, em um enunciado, é empregada para substituir um substantivo (nome). A depender dos papéis que exercem no enunciado, os pronomes dividem-se em seis grupos: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, pessoais e possessivos.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - pronomes demonstrativos - pronomes indefinidos - pronomes relativos - pronomes interrogativos
Configuração Tópica	Pronomes demonstrativos indicam, para o leitor e o ouvinte, a localização de algo ou de alguém no espaço físico ou no tempo. Pronomes indefinidos referem-se à 3ª pessoa do discurso de modo vago, geral, indeterminado. Pronomes relativos referem-se a um elemento textual (substantivo ou pronome) já citado em uma oração. Pronomes interrogativos são palavras usadas em frases interrogativas diretas ou indiretas.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - verbo - conceito - estudo geral do verbo - vozes verbais - Classificação dos verbos
Configuração Tópica	Verbo é a palavra que exprime um fato (geralmente uma ação, estado ou fenômeno) e que por meio de flexões (variações de forma), pode localizar esse fato no tempo. As flexões dos verbos são de pessoa, número, modo, tempo e voz. Os tempos simples são o indicativo, subjuntivo e imperativo e as vozes são a ativa, passiva e reflexiva.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - composição dos modos verbais - emprego dos tempos simples - composição do modo subjuntivo - -composição do modo imperativo - aspecto verbal - correlação entre os tempos verbais
Configuração Tópica	Conjugação dos modos verbais no indicativo, subjuntivo e imperativo, seus tempos simples e exemplos.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - Palavras invariáveis - advérbio - preposição - interjeição
Configuração Tópica	Estudo morfológico das palavras com base nos aspectos formais e nos empregos das diferentes classes gramaticais.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - a sintaxe - sujeito e predicado - sintaxe – a organização dos enunciados - análise sintática - conceitos de sujeito e predicado
Configuração Tópica	Como as palavras estão combinadas para constituir orações as funções que elas podem desempenhar, a depender do enunciado no qual estão inseridas.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - sintaxe da oração - os verbos no predicado - termos associados aos verbos
Configuração Tópica	A tipologia verbal no predicado: verbos de ligação e significativo. Subdivisão dos verbos significativos em intransitivos e transitivos. Os termos objeto direto, objeto indireto, agente da passiva e adjunto adverbial relacionados ao verbo.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - sintaxe da oração - termos associados a nomes- vocativo

Configuração Tópica	Os termos que se associam a nomes na sintaxe da oração são quatro: adjunto adnominal, predicativo, complemento nominal e aposto. O complemento nominal relaciona-se a nomes por meio de preposição, o aposto explica, resume, enumera ou especifica o nome ao qual se refere e o vocativo é o termo que o falante emprega para chamar diretamente o interlocutor por meio de seu nome.
------------------------	--

Quadro adaptado de Tílio (2006).

Quadro 23 – Títulos e tópicos da unidade Redação e leitura do livro *Novas palavras*

Novas Palavras	
Redação e Leitura	
Tópicos	- linguagens: entre textos, entre linhas - elementos contextuais - critérios de avaliação e reelaboração de textos
Configuração Tópica	Leitura, oralidade e produção textual em diferentes contextos e situações comunicativas levando em consideração com quem, para que e com quais sentidos, são vitais para a conquista da proficiência na linguagem.
Tópicos	- diário pessoal - o predomínio da narração - a presença de elementos descritivos - a presença de elementos dissertativos - critérios de avaliação e reelaboração
Configuração Tópica	Caracterização do gênero diário pessoal como um relato subjetivo, caracterizado pelas impressões, sensações, sentimentos e opiniões do enunciador do texto acerca dos acontecimentos vivenciados.
Tópicos	- relatório - recursos expressivos do relatório - relação texto-contexto - tipos de relatório - critérios de avaliação e reelaboração
Configuração Tópica	Os elementos essenciais de um relatório são a objetividade, a linguagem formal, a presença de um determinado interlocutor e, principalmente, a importância do contexto na escolha do grau de formalidade/informalidade a ser escolhido na realização desse gênero.
Tópicos	- a resenha - introdução - resumo e resenha
Configuração Tópica	A resenha é um gênero textual que reúne características principais tais como a forma de resumo e a expressão de comentários críticos do autor, visando uma finalidade específica. Os produtos culturais resenhados, geralmente são livros, filmes, peças de teatro, novelas de tv, exposições de quadros, fotografias, concertos, shows musicais etc. As diferenças entre as resenhas escolares e propagandísticas variam devido aos objetivos do autor da resenha e de outros elementos contextuais, como suportes e destinatários. O nascimento da resenha provém de relatos e práticas informais de anotações.
Tópicos	- do relato à narrativa ficcional: modos de apresentação de personagens - objetivo e ponto de vista do relato - elementos fundamentais da narrativa ficcional - critérios de avaliação e reelaboração
Configuração Tópica	Diferenciação entre relatos de fatos e narrativa ficcional. Os personagens principais e secundários são caracterizados pela descrição física, psicológica e pelos modos com que falam. Os modos de organização do discurso podem ser o direto, indireto e indireto livre.
Tópicos	- enredo linear - enredo não linear
Configuração Tópica	O enredo linear apresenta uma forma lógica e cronológica, enquanto o não linear é configurado com descontinuidades e <i>flashbacks</i> com finalidade de aprimorar instrumentos de criação e contação de histórias através do desenvolvimento da imaginação e sensibilidade.
Tópicos	- narrador: a voz que conta a história - o conto - elementos de uma narrativa
Configuração Tópica	O foco narrativo é o estudo das posições ocupadas pelo narrador ao longo da história, a depender do ângulo de visão assumido por ele. Na narração em 1ª pessoa, o narrador participa de história como personagem, na narração em 3ª pessoa, o narrador não faz parte da história, limitando-se a narrá-la, sob dois pontos de vista: narrador-observador e narrador onisciente.
Tópicos	- a dissertação - critérios de avaliação e reelaboração
Configuração Tópica	As experiências dissertativas proporcionam diversas aprendizagens como apresentação de ideias, debate de temas, exposição de pontos de vista, e produção de argumentação de qualidade.

Quadro adaptado de Tílio (2006)

13

Preposições e locuções prepositivas

Na bagagem 

- Você sabe qual é a função da **preposição** nos textos? Com quais outras classes de palavras elas podem ser contraídas ou combinadas?
- E como é formada uma **locução prepositiva**? Ela exerce, no texto, a mesma função de uma preposição?

Para começar a responder a essas perguntas, leia o trecho a seguir e observe as palavras destacadas.

Redes de computadores

170

Andrew S. Tanenbaum

O século XVIII foi a época **dos** grandes sistemas mecânicos que acompanharam a Revolução Industrial. O século XIX foi a era **das** máquinas **a** vapor. As principais conquistas tecnológicas **do** século XX se deram **no** campo

da aquisição, **do** processamento e **da** distribuição **de** informações. **Entre** outros desenvolvimentos, vimos a instalação **das** redes **de** telefonia **em** escala mundial, a invenção **do** rádio e **da** televisão, o nascimento e o crescimento **sem** precedentes **da** indústria **de** informática e o lançamento **de** satélites **de** comunicação.

(TANENBAUM, Andrew S. *Redes de computadores*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003, p. 1.).



O termo "leva ondas gigantes às Filipinas" constitui o **predicado** da oração analisada. Observe que dentro do predicado sempre aparece o **verbo**, que é o elemento sintático mais importante da oração.

A análise do exemplo anterior possibilita conceituar os dois termos que, combinados, constituem a **estrutura geral** característica das orações da língua portuguesa:

Sujeito
Termo da oração com o qual o verbo concorda em persona (1ª, 2ª, 3ª) e número (singular, plural). O sujeito comanda a concordância verbal.
Predicado
Termo da oração que apresenta uma declaração a respeito do sujeito. O predicado sempre contém o verbo.

Observações:

Existem certos enunciados que não apresentam verbo, não sendo, portanto, construídos segundo a estrutura geral **sujeito-predicado**. Tais enunciados denominam-se frases nominais e, como não têm verbo, não são orações. Veja estes exemplos:

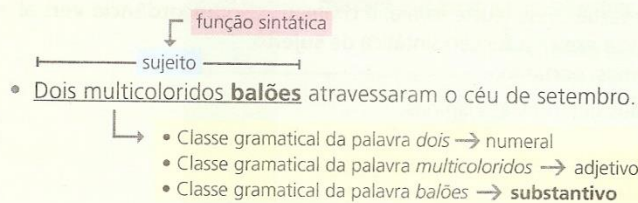
- Socorro!
- Ih! Meu amigo... que situação complicada a sua, hein?!
- Um por todos, todos por um.

Características do sujeito

a. A relação morfossintática sujeito-substantivo

Na estruturação dos enunciados, estabelecem-se determinadas correspondências entre o **papel morfológico** (classe gramatical) e as **funções sintáticas** das palavras.

Para exemplificar uma dessas relações, vamos identificar as classes morfológicas das palavras que formam o sujeito da seguinte oração:



Note que, nesse sujeito, o substantivo "balões" é a palavra principal, ou seja, ela é o **núcleo do sujeito**.

Agora, vamos trocar o sujeito "Dois multicoloridos balões" por outros grupos de palavras e, assim, criar novos enunciados:

Sujeito	
Um aviãozinho vermelho e branco	atravessou o céu de setembro.
O estrondo de um forte trovão	atravessou o céu de setembro.
Algumas elegantes garças	atravessaram o céu de setembro.

Fique atento!

O que é sintagma nominal?

Sintagma nominal é todo elemento sintático (palavra ou grupo de palavras) que, na estrutura da oração, constitui uma unidade sintática completa, podendo funcionar como sujeito ou como complemento.

O núcleo do sintagma nominal é sempre um nome (substantivo) ao qual podem associar-se outras palavras.

Nas três orações do quadro ao lado, por exemplo, temos:

- **Sintagmas nominais na função de sujeito:** "um aviãozinho vermelho e branco", "o estrondo de um forte trovão" e "algumas elegantes garças";

- **Sintagma nominal na função de complemento:** "o céu de setembro".

Interjeições e locuções interjetivas

14

Na bagagem

- Você sabe o que são interjeições e locuções interjetivas?
- Que função exercem nos textos?
- O que elas podem expressar?

Leia a crônica a seguir:

Amores digitais

(Sala de bate-papo na internet)

Antonio Barreto

Pit: Alô, galera! Tem alguém aí? Socorro! *Help!*
Beto: Uai? Que trem te deu, só! Por onde cê andava?

Pit: Me deu um treco, Beto! Me apaixonei por um carinha aí. Saí do ar... Ai! Tá doendo até agora!

Xis: Puxa! Não acredito! É você mesmo, Pit? Fala sério...

Babi: Uau! Ela voltou! Turma, cuidado! Muita calma! Gente, a Pit voltou pra nossa sala... E agora?

Pit: Claro que voltei!

Pepê: Orra, meu! Você deu um perdido danado, meu!

Surfa: Pô! Tu voltou *mermo*, cara? E aí, gatinha? Que tu tá mandando?

Pit: Voltei, poxa! Credo! Que surpresa é essa, galera? Eu nunca saí não, entendeu? Só dei um *taime*... Viajei na maionese, sacou?

Gringo: Barbaridade! Tu viajou, gurria? Tá tri-legal agora?

Bené: Oxente! Que frege arretado! *Chispel!* Me conte, minha linda!

Pit: Ainda bem que encontrei vocês! Uau! Tava com saudades!



175

Desliga: Ué! Que foi que houve? Qual é o papo?
Rê: A Pit, que voltou pra turma. Psiu! Gente, deixa a Pit falar...

Babi: Não acredito! Vai começar tudo de novo... Depois ela desaparece novamente!

Minnie: Opa! Deixa eu entrar nessa!

Tica: Silêncio! Gente, deixa a Pit falar...

Pit: Fiquei com um carinho aí, sabe? O maior barato! Virtual mesmo! Passamos três dias e noites nos teclando... Depois, dei um clique errado na parada dele. Ele quis me conhecer, de verdade, sabe?

Lu: Nó! Que coragem! E aí, deu certo? Ou deu fogo cruzado?

Pit: Fogo cruzado! Bala pra todo lado! Entrei no site dele, viajei nos links que ele me deu, sacou?

Nana: E aí? Puxa! Desembucha!

Pit: Não deu nada. O carinho queria ficar comigo, de verdade!

Tica: Que horror!

Pit: Queria ficar colado comigo, sacou? E isso não dá certo, vocês sabem...

Beto: Que trem mais maluco!

Bené: Arre égua! Desgruda dessa, minha flor!

Pit: Já desgrudei. Tou na boa agora! Então? Vamos namorar?

Gringo: Aí, gurria, primeiro comigo... Quero te falar uma coisa: eu adoro esse seu *piercing* no nariz!

Pepê: Alto lá! Quem é que te deu essa preferência, Gringo? Qualé, mano? Eu sou o primeiro da fila, lembra?

Gringo: Bah! Namora com a Danny, guri. Tu tá a fim dela, tchê!

Surfa: Aí, *mermão*! Sai fora! Essa gata é minha, morou?

Pit: Vamos parar com isso, gente! Só queria falar isso... Eu amo vocês! Uau! Beijou pra todos!

Babi: Ué, você vai sair de novo? Eu sabia! Não se pode confiar em você... Eu avisei!

Pit: Só por uns segundos, gatinha... deu vontade de fazer um peps... Fui!

(BARRETO, Antonio. Disponível em: <www.nasavassi.com.br/cultura/amores-digitais/>. Acesso em: 20 fev. 2013.)

abc

176



Antonio Barreto nasceu em Passos (MG) em 1954. Cronista, poeta, contista, romancista, foi também editor da revista literária *Protótipo*. Vive em Belo Horizonte, onde estudou História, Letras e Engenharia Civil. Recebeu prêmios como o da Bienal Nestlé de Literatura, o Jabuti, o Internacional da Paz (ONU), o Ezra Jack Keats (Unicef) e o IBBY (Unesco), e teve obras selecionadas para as bienais internacionais do livro de Barcelona, Bolonha, Frankfurt, Bratislava e Cidade do México. Entre seus títulos estão: *Vagalovnis* e *O sono provisório* (poesia); *A guerra dos perfumes* (romance); *Os ambulacros das holotúrias* (contos); *Balada do primeiro amor* e *O velho pássaro da lua* (infantojuvenis); *O papagaio de Van Gogh* (crônicas).

Para mais informações sobre Antonio Barreto e sua obra, acesse:

<www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5014&cd_item=35&cd_idioma=28555>;

<www.coletivo21.com.br/antonio-barreto/>;

<www.palavrarte.com/equipe/equipe_antbarreto.htm>;

<www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/minas_gerais/antonio_barreto.html>;

<<http://pt.scribd.com/doc/28338658/A-Barca-Dos-Amantes>>.

Acessos em: 9 fev. 2013.

1 Identifiquem, na crônica, palavras e expressões que exprimem sentimentos, emoções, sensações ou atitudes como:

a) apelo ou chamamento.

b) espanto, admiração ou incredulidade.

c) dor, queixa.

d) desprezo.

e) afugentamento.

f) advertência.

2 Responderam:

- a) Qual é a relação entre o gênero desse texto e o uso dessas palavras e expressões que vocês identificaram? Expliquem.
- b) Identifiquem, no texto lido, palavras ou expressões que são típicas dos “falares” de determinadas regiões do Brasil.

Panorama

Interjeições e locuções interjetivas

As palavras que você identificou no texto “Amores digitais” e que exprimem *apelo*, *chamamento*, *espanto*, *admiração*, *dor*, *desprezo*, *afugentamento*, *advertência* são chamadas **interjeições**. Veja mais alguns exemplos:

Ei!	Oi!	Uf!	Ops!
Ah!	Caramba!	Bravo!	Claro!

A **locução interjetiva** é o conjunto de duas ou mais palavras que têm as mesmas funções da interjeição. Observe.

Pobre de mim!	Meu Deus!	Que horror!
Puxa vida!	Muito obrigado!	Ora bolas!

Os falantes de nossa língua podem dispor de muitos recursos para expressar sentimentos, indicar atitudes e, dessa forma, influenciar o seu ouvinte, interlocutor ou leitor. Para expressar votos de boas festas, por exemplo, podemos dizer:

(1) – Eu te (lhe) desejo um Feliz Natal!

ou então:

(2) – Feliz Natal!

Nesse caso, na forma resumida (em 2), usamos uma interjeição.

As interjeições podem ser definidas como:

- formas breves e econômicas que substituem uma frase;
- formas empregadas no discurso direto, oral ou escrito, geralmente em diálogos;
- expressões de natureza subjetiva, pessoal, de quem fala/escreve;
- formas geralmente seguidas de ponto de exclamação, que indica a mudança de tom na fala;
- formas usadas em gêneros textuais em que as personagens falam diretamente (discurso direto), como quadrinhos, charges, conversação cotidiana, debate, entrevista etc.

Tipos de interjeições e locuções interjetivas

Há vários tipos de interjeições e locuções interjetivas. Dependendo do contexto, elas podem expressar:

- **incredulidade, terror ou medo;**

Qual! Ora! Barbaridade! Bah! Uh! Uj! Fogo! Credo! Cruzes!
Meu Deus! Nossa Senhora! Virgem Maria! Que horror! Que medo!

- **advertência;**

Alerta! Cuidado! Calma! Sentido! Atenção! Devagar! Olha! Fogo! Psiu! Silêncio! Basta! Alto! Chega! Calado!
Não pare! Não siga! Não vá!

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Fonte: Português Linguagens em Conexão – p. 177.



ATIVIDADES

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Leia este trecho de crônica e responda ao que se pede.

Entro na venda para comprar uns anzóis, e o velho está me atendendo quando chega um menino da roça com um burro e dois balaio de lenha. O velho parece que não o vê, mas afinal olha as achas com desprezo e pergunta: Quanto? O menino hesita, coçando o calcanhar de um pé com o dedo de outro.

A palavra no texto
achas — lascas de lenha

BRAGA, Rubem. Conversa de compra de passarinho. In: _____. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro: Record, 1993. p. 257.

- No trecho "Entro na venda para comprar uns anzóis", que relações semânticas são estabelecidas pelas preposições destacadas?
- Nas passagens "balaio de lenha" e "calcanhar de um pé", a preposição estabelece a mesma relação semântica? Justifique.
- No texto, a preposição **com** ocorre três vezes. Transcreva o trecho em que ela estabelece cada uma das seguintes relações semânticas:
 - modo
 - companhia
 - instrumento
- Se, em vez de "chega um menino da roça", o narrador empregasse "chega da roça um menino", o sentido seria o mesmo? Justifique.

2. Leia esta tira humorística e identifique a relação semântica estabelecida por cada uma das preposições destacadas nas falas do personagem.



BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 19 maio 1994.

Nas trilhas do texto

Leia:

Causinho é o diminutivo de *causo* (ou *caso*), que é uma história, uma narração curta, geralmente falada, que pode ser de mistério, assombração, humor etc.

1 Em que consiste o humor desse causinho?

2 Leia esse diálogo:

Um guarda de trânsito paulista parou um carro dirigido por uma bela carioca:

– A carta, por favor!

A moça, assustada, perguntou-lhe:

– Tu me conhece? De onde? Fiquei de te escrever?

(Piada. Domínio público.)

Responda: Em que consiste o humor desse diálogo, que é uma piada?

Palavras na lupa

Que variedade linguística é usada pelo narrador e pelas personagens do causinho contado por Rolando Boldrin? Justifique e exemplifique.

Passos largos

1 (Fuvest-SP/2003)

Leia:

Conta-me Cláudio Mello e Souza. Estando em um café de Lisboa a conversar com dois amigos brasileiros, foram eles interrompidos pelo garçom, que perguntou, intrigado:

– Que raio de língua é essa que estão aí a falar, que eu **percebo** tudo?

perceber: compreender, entender.

(BRAGA, Rubem. *Recado de primavera*. Editora Record, 1984. p. 119.)

a) A graça da fala do garçom reside num paradoxo. Destaque dessa fala as expressões que constituem esse paradoxo. Justifique.

b) Transponha a fala do garçom para o discurso indireto. Comece com: O garçom lhes perguntou, intrigado, que raio de língua...

2 (Enem/2009 – adaptada)

Leia a letra da canção a seguir e registre em seu caderno a alternativa correta.

cuitelo: um dos nomes do beija-flor.

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
Onde as onça se espaia.
As garça dá mcia volta,
Senta na bera da praia.
E o **cuitelinho** não gosta
Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
Despedi da parentaia.
Eu entrei em Mato Grosso,
Dei em terras paraguaia.
Lá tinha revolução,
Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
Como o aço de navaia.
O coração fica aflito,
Bate uma e outra faia.
E os oio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia.

(Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.)

Transmitida por gerações, a canção “Cuitelinho” manifesta aspectos culturais de um povo nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico.

Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção “Cuitelinho” evidenciam a:

- a) recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
- b) criação neológica na língua portuguesa.
- c) formação da identidade nacional por meio da tradição oral.
- d) incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- e) padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem o mesmo significado.

3 (Enem/2009 – adaptada)

Leia os textos e registre a resposta correta em seu caderno.

Texto 1

O professor deve ser um guia seguro, muito senhor de sua língua; se outra for a orientação, vamos cair na “língua brasileira”, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. Como havemos de querer que respeitem a nossa nacionalidade se somos os primeiros a descuidar daquilo que exprime e representa o idioma pátrio?

(ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. Prefácio. São Paulo: Saraiva, 1999. Texto adaptado.)

Texto 2

Alguns leitores poderão achar que a linguagem desta Gramática se afasta do padrão estrito usual neste tipo de livro. Assim, o autor escreve *tenho que reformular*, e não *tenho de reformular*; *pode-se colocar dois constituintes*, e não *podem-se colocar dois constituintes*; e assim por diante. Isso foi feito de caso pensado, com a preocupação de aproximar a linguagem da gramática do padrão atual brasileiro presente nos textos técnicos e jornalísticos de nossa época.

(REIS, N.; PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. Nota do editor. São Paulo: Ática, 1996.)

Confrontando-se as opiniões defendidas nos dois textos, conclui-se que:

- a) ambos os textos tratam da questão do uso da língua com o objetivo de criticar a linguagem do brasileiro.
- b) os dois textos defendem a ideia de que o estudo da gramática deve ter o objetivo de ensinar as regras prescritivas da língua.
- c) a questão do português falado no Brasil é abordada nos dois textos, que procuram justificar como é correto e aceitável o uso coloquial do idioma.
- d) o primeiro texto enaltece o padrão estrito da língua, ao passo que o segundo defende que a linguagem jornalística deve criar suas próprias regras gramaticais.
- e) o primeiro texto prega a rigidez gramatical no uso da língua, enquanto o segundo defende uma adequação da língua escrita ao padrão atual brasileiro.

Leia o texto a seguir para responder às questões 4 e 5. Utilize o caderno.

Quando eu falo com vocês, procuro usar o código de vocês. A figura do índio no Brasil de hoje não pode ser aquela de 500 anos atrás, do passado, que representa aquele primeiro contato. Da mesma forma que o Brasil de hoje não é o Brasil de ontem, tem 160 milhões de pessoas com diferentes sobrenomes. Vieram para cá asiáticos, europeus, africanos, e todo mundo quer ser brasileiro. A importante pergunta que nós fazemos é: qual é o pedaço de índio que vocês têm? O seu cabelo? São seus olhos? Ou é o nome da sua rua? O nome da sua praça? Enfim, vocês devem ter um pedaço de índio dentro de vocês. Para nós, o importante é que vocês olhem para a gente como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismos, nem precisam ser tratadas com privilégios. Nós não queremos tomar o Brasil de vocês, nós queremos compartilhar esse Brasil com vocês.

(TERENA, M. *Debate*; MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. Texto adaptado.)

Fonte: Português Linguagens em Conexão – p. 269.



3. O artigo deve ser escrito de forma impessoal, na terceira pessoa.
4. As informações devem ser precisas, objetivas, claras e concisas.
5. Não copie: busque as informações e procure criar seu próprio texto.
6. Em caso de transcrição de trechos, use aspas.
7. Se achar necessário usar algum termo científico ou estrangeiro, use itálico.
8. Se quiser destacar palavras-chave, use negrito.

Elaboração: redação do artigo

1. Na introdução, apresente o assunto que vai expor.
2. Desenvolva as informações em parágrafos.
3. Use palavras adequadas para fazer a transição entre os parágrafos.
4. Elabore um parágrafo de conclusão.
5. Empregue a linguagem adequada para o artigo de divulgação científica.
6. Crie um título chamativo, que resuma o assunto e atraia o leitor.
7. Observe a grafia das palavras, a pontuação e a concordância.
8. Evite repetir termos que podem ser substituídos por outros, sem comprometer o sentido.
9. Explique termos que podem ser desconhecidos do leitor.

Avaliação e reescrita

Peça a um colega que leia o seu artigo de divulgação científica e o avalie, observando os seguintes tópicos:

- A introdução apresenta o tema da proposta?
- As informações dos parágrafos estão articuladas e desenvolvem o tema apresentado?
- A linguagem está adequada?
- O título resume de forma clara o tema?

Observe, ainda, o uso de palavras e expressões adequadas para articular as ideias, a ortografia, a concordância, a pontuação e a paragrafação.

Avalie o artigo de divulgação científica de seu colega seguindo os mesmos critérios. De acordo com a avaliação do colega e a orientação do professor, reescreva seu texto.

Veiculação

De acordo com a orientação do professor, publiquem os artigos no *site* ou no mural da escola, ou os enviem para um veículo de comunicação destinado aos assuntos relacionados a ecologia, meio ambiente, economia sustentável etc.

Se acharem interessante, organizem os artigos, encadernem o trabalho e ofereçam uma cópia à biblioteca da escola. No próximo capítulo vocês realizarão uma mesa-redonda a respeito dessa atividade.



315

Nas trilhas do texto

1 Registre no caderno as alternativas que estão relacionadas ao poema “O gondoleiro do amor”.

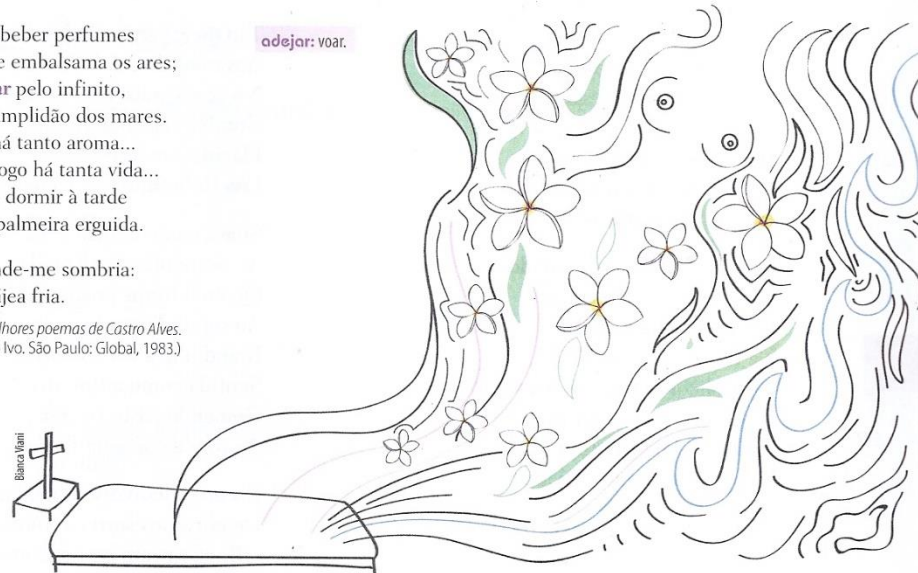
- a) Presença de um sensualismo delicado.
- b) Descrição de uma mulher real, concreta, com características físicas brasileiras.
- c) Expressão do amor platônico.
- d) Uso de metáforas, comparações, repetições e de versos redondilhos maiores (sete sílabas).
- e) Ambientação em paisagem italiana, revelando gosto por terras distantes e exóticas.

2 (Enem/2001 – adaptada) Os versos a seguir fazem parte do poema “Mocidade e Morte”, de Castro Alves:

Oh! Eu quero viver, beber perfumes
Na flor silvestre, que embalsama os ares;
Ver minh'alma **adejar** pelo infinito,
Qual branca vela n'amplidão dos mares.
No seio da mulher há tanto aroma...
Nos seus beijos de fogo há tanta vida...
– Árabe errante, vou dormir à tarde
À sombra fresca da palmeira erguida.

Mas uma voz responde-me sombria:
Terás o sono sob a lájea fria.

(ALVES, Castro. *Os melhores poemas de Castro Alves*.
Seleção de Lêdo Ivo. São Paulo: Global, 1983.)



Responda no caderno:

- a) Qual é o tema do poema?
- b) Quais são os anseios do eu poético?
- c) Qual das palavras abaixo sugere a imagem da morte no poema de Castro Alves?

embalsama infinito amplidão dormir sono

- d) Como você interpreta os dois últimos versos?

Na bagagem

- Apesar de vários escritores afrodescendentes terem escrito textos de reconhecido valor estético e social desde o Brasil Colônia, por que você acha que ainda pouco se conhece sobre a literatura afro-brasileira?
- Você já ouviu falar em Luís Gama, Domingos Caldas Barbosa, Henrique Dias, José da Natividade Saldanha, Antônio Gonçalves Teixeira Souza, Maria Firmina dos Reis? Será que esses poetas tiveram a visibilidade merecida?
- Leia a seguir um poema “Minha mãe”, de Luís Gama, importante poeta do Romantismo brasileiro.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Fonte: Português Linguagens em Conexão – p.51.

Minha mãe

Luís Gama

*Minha mãe era mui bela,
– Eu me lembro tanto d'ela,
De tudo quanto era seu!
Tenho em meu peito guardadas,
Suas palavras sagradas
C'os risos que ela me-deu.
(Junqueira Freire)*

Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha,
Da **adusta Líbia** rainha,
E no Brasil pobre escrava!
Oh, que saudades que eu tenho
Dos seus mimosos carinhos,
Quando c'os tenros filhinhos
Ela sorrindo brincava.

Éramos dois – seus cuidados,
Sonhos de sua alma bela;
Ela a palmeira singela,
Na fulva areia nascida.
Nos roliços braços de ébano,
De amor o fruto apertava,
E à nossa boca juntava
Um beijo seu, que era vida [...]

Quando o prazer entreabria
Seus lábios de **roixo** lírio,
Ela fingia o martírio
Nas trevas da solidão.
Os alvos dentes nevados
Da liberdade eram mito,
No rosto a dor do aflito,
Negra a cor da escravidão.

Os olhos negros, altivos,
Dois astros eram luzentes;
Eram estrelas cadentes
Por corpo humano **sustidas**.
Foram espelhos brilhantes
Da nossa vida primeira,
Foram a luz derradeira
Das nossas crenças perdidas.

Tão terna como a saudade
No frio chão das campinas,

Tão meiga como as **boninas**
Aos raios do sol de Abril.
No gesto grave e sombria,
Como a vaga que flutua,
Plácida a mente – era a
Lua Refletindo em Céus de anil.

Suave o gênio, qual rosa
Ao despontar da alvorada,
Quando treme enamorada
Ao sopro d'**aura** fagueira.
Brandinha a voz sonora,
Sentida como a Rolinha,
Gemendo triste sozinha,
Ao som da aragem faceira.

Escuro e **ledo** o semblante,
De encantos sorria a fronte,
– **Baça** nuvem no horizonte
Das ondas surgindo à flor;
Tinha o coração de santa,
Era seu peito de Arcanjo,
Mais pura n'alma que um Anjo,
Aos pés de seu Criador.

Se junto à Cruz penitente,
A Deus orava **contrita**,
Tinha uma prece infinita
Como o dobrar do sineiro;
As lágrimas que brotavam
Eram pérolas sentidas,
Dos lindos olhos vertidas
Na terra do cativoiro.

(GAMA, Luís. In: *Poesia romântica brasileira*. São Paulo: Moderna/FNDE, 2003. p. 38. (Palavra da Gente, EJA, 4).)

adusto: ressequido; desértico.
Líbia: país do norte da África.
roixo: roxo.
sustido: retido, sustentado.
bonina: planta ornamental de flores vistosas e coloridas.
d'aura: do vento brando; da brisa.
ledo: risonho, contente.
baço: sem brilho, cinzento.
contrito: pesaroso, arrependido.

Luís Gama (1830-1882) nasceu na Bahia e morreu em São Paulo. Filho de mãe africana livre e pai português (um fidalgo), aos 10 anos foi vendido pelo pai como cativo. Libertou-se, estudou, tornou-se advogado, orador e jornalista. Abraçou a causa do abolicionismo e sua obra poética reflete o empenho em defender suas origens étnicas. Usou a sátira para criticar a sociedade brasileira mestiça que pretendia fazer-se europeia. Na poesia, Luiz Gama rompeu os padrões de beleza da mulher branca e de atenuação da “cor” por meio da imagem da mulher morena e cantou liricamente o amor pela mulher negra, ressaltando sua sensibilidade. Deixou os livros *Primeiras trovas burlescas* e *Novas trovas burlescas*.



Nas trilhas do texto

1 Qual é a relação entre a epígrafe do poeta baiano Junqueira Freire (1832-1855) e o poema “Minha mãe”, de Luís Gama?

2 (UFRJ/1999 – adaptada)

Interprete os versos a seguir:

a) “Da adusta Líbia rainha,
E no Brasil pobre escrava! [...]
Negra a cor da escravidão. [...]
Na terra do cativoiro.”

b) “[...] Oh, que saudades que eu tenho
Dos seus mimosos carinhos,
Quando c’os tenros filhinhos
Ela sorrindo brincava.”

c) “Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha [...]
Os alvos dentes nevados [...]
Os olhos negros, altivos,
Dois astros eram luzentes;
Eram estrelas cadentes [...]”

53



Fique ligado

Pesquise a respeito da vida e da obra de outros poetas afro-brasileiros românticos e contemporâneos. Várias biografias podem ser consultadas e reproduzidas por meio dos *links* a seguir.

A imagem da África na poesia afro-brasileira contemporânea, de Moema Parente Augel, em: <www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n19_20_p183.pdf>.

Página de Literatura afro-brasileira da UFMG: <www.lettras.ufmg.br/literafro>. Acessos em: 18 jan. 2013.

Anexo D – Transcrições das Entrevistas Semiestruturadas

PC1

L Qual a sua idade, professora?

P Idade 46 anos.

L Situação profissional

P Concursada pelo Estado.

L Tempo de experiência como professora de português?

P Vinte sete anos como professora de língua portuguesa.

L formação na área da docência?

P Formada em Letras. Eu tenho 9 aulas de língua portuguesa no ensino médio.

L Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

P Olha, eu não me recordo o que os PCNs do ensino médio falam sobre a competência comunicativa. Eu realmente não me recordo. Eu já até o procurei aqui para ver se encontrava, mas com a mudança ficou difícil. Eu não saberia responder esta questão com precisão.

L Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P Olha, eu diria que todas essas competências são importantes, não é. É importante ele saber utilizar a gramática, é importante essa competência sociolinguística, é importante a estratégica. Eu acho que a competência, não é? O domínio da língua, da língua padrão que é a língua de maior prestígio dentro da sociedade passa por estas três competências. O aluno saber utilizar, é ... o seu discurso apropriado e adequado a determinadas circunstâncias e que também utilize da gramática de forma que também, que isso venha a deixar o seu discurso mais entendido pelo seu interlocutor ou interlocutores.

L Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P O livro didático adotado pela escola, ele atende, é ... de forma não diria assim que completamente suficiente, mas de certa forma ele atende sim a essas necessidades, né, do falante da língua. Agora eu com esse, esse... essa unidade, com essa unidade, eu estava trabalhando um conteúdo de literatura que é o romantismo, os poemas românticos, poemas de primeira, segunda e terceira geração. Então eu trabalhei com os alunos na disciplina de redação a feitura de poemas, né, a produção de poemas. E o livro não traz esse gênero textual. Então ele é um livro assim, eu percebo que ele é um livro muito para preparação para o ENEM e como a gente trabalha poemas é ... você tem que fazer justamente esse casamento, né, porque eu ensino as duas disciplinas, eu ensino português e redação então é ... a gente trabalha com essa, com a nossa língua a língua portuguesa e faz uma produção artística dessa língua. Estávamos estudando os poemas e eu fiquei assim é ... fiquei um tanto, preocupada porque não tinha, inclusive o livro ensinando vários gêneros e o gênero poema ele não tem, não dá mínima importância, né, para esse gênero já que a gente está estudando poema. Mas isso estou falando do volume 2 do ensino médio, né, que eu ensino o segundo ano, então eu não conheço os volumes 1 e 3.

L Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

- a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?
- b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?
- c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

P Com certeza eu me identifico com a letra “c” da última questão que é a escola ser um espaço de inclusão, um espaço de várias culturas, de vários credos eu acho que não tem um espaço melhor para que a gente amplie essa discussão da multiculturalidade. É ... dentro de uma sala de aula a gente vê assim, pessoas tão diferentes, histórias diferentes e dentro da escola como um todo existe um multiculturalismo muito grande. Então, a gente tem alunos negros, alunos brancos, alunos com a textura do cabelo mais afro outros com o cabelo mais liso, alunos mais abastados, meninos que chegam na escola de carro, meninos que vem de muito longe do morro, desse o morro e vem pra escola assistem as aulas, alunos do serrado que vêm da zona rural, é do campo, alunos do campo, é, é muito vasto, é multicultural o espaço da escola. E é justamente um local que pode e deve muito favorecer isso, o respeito a diferença, o respeito aos diversos credos, né isso é muito inter ..., respeito aos homossexuais, isso é muito interessante, a gente fazer é, é esse âmbito de respeito, esse espaço de respeito, porque eu acho sabe L ... que as pessoas perderam muito o respeito pelas outras, né, e é o que a gente lá na escola, por exemplo, na estadual

que a gente prega muito, a gente cobra muito dos alunos isso, o respeito, o respeito pelo seu professor, o respeito pelo seu colega, o respeito pelos funcionários, o respeito pelo porteiro, o respeito é uma coisa muito bonita, né, e você respeitar essas diferenças, que na verdade todos nós somos iguais mas temos muitas diferenças mas essas diferenças devem ser respeitadas.

L Professora, como você concebe as diferenças na sala de aula?

P1 As diferenças, são enormes as diferenças na sala de aula. Nós temos um laboratório étnico racial dentro da sala de aula, social, cultural e ...a sala de aula é um local bastante rico pra se trabalhar justamente essas diferenças e os conflitos que a gente encontra são inúmeros. Conflito de diferença de cor diferença de ... de linguagem, variação linguística. Eles tendem a criticar os alunos do campo a forma de falar a forma de se portar, a forma de comportamento. Existe também como o comportamento, o homossexualismo masculino é gritante também a crítica e às vezes uma crítica mordaz que fere ... que fere o outro. É esses três que a gente mais percebe na sala de aula é o homossexualismo é ... etnia e os meninos do campo.

L Sim, ok...

P1 Como a gente lida com essas questões? Bom, a gente tenta conscientizar os meninos de que essas diferenças, na verdade, nos enriquecem e nas situações, eu tento não deixar passar a uma situação de conflito em que haja diminuição do outro pela sua diferença.

L Sim ,,,

P1 Há uma outra diferença que a gente tem aqui é ... são os alunos especiais ... Eles também, eles também ainda não sabem lidar com o colega que tem algum déficit ...de seja de aprendizagem, seja de locomoção, eles têm também muita resistência a estes colegas, muitas críticas. A diferença entre si ... a convivência né como conviver com eles convivendo com isso ... eles tentam ... eles vivem, convivem, mas ainda de forma conflituosa, mas às vezes velado, esse conflito, e as vezes escancarado.

L Sim ...

P1 ...as vezes é bem ...é bem ... a gente sente realmente a... a dificuldade de lidar e o preconceito, preconceito com o colega com a família do colega também já vi ...

L Interessante isso...

P1 ... é com a família ... as vezes vem os avós, os pais, principalmente com os avós, se for uma pessoa mais velha. Eles têm também o preconceito a pessoas mais velhas. Eles riem dos mais velhos que...e o aluno que é procurado, que a família procura para ver como que está, se sente altamente inibido pela vó ... para saber como é que ele anda na escola, o desempenho dele ...e

L Bem interessante, porque a gente não percebe normalmente, não é? Este tipo de preconceito...

P1 é ... se vier o pai e a mãe é menos mal, mas se vier uma pessoa mais velha... se vier uma pessoa idosa, são altamente preconceituosos.

L ... é um preconceito com o idoso ...

P1 ... ao idoso.

L ... que existe em nossa sociedade.

P1 O livro didático que eu me lembre eu não vejo não ...o livro didático contribuindo não nessa conscientização.

L Sim...

P1 Porque a gente aqui não usa tanto o livro didático. A gente começa com atividade trazida da escola ... trazida pelo professor para a escola e com o livro didático, sinceramente, agora não me recordo de nenhuma...

L todos eles possuem o livro didático?

P1 Na verdade, o livro não veio para todos, então a gente tem uma parte no armário ... a gente traz, trabalha com os meninos e eles recolhem é... fica na escola.

L Certo, fica na escola

P1 Fica na escola, existe o problema de eles não trazerem.

L Sim

P1 E aí é melhor a gente ficar com os dele na escola porque quando a gente quiser a gente trabalha.

L Entendi.

P1 O papel do professor acho que o professor é um papel assim muito relevante, importante com estas diferenças, porque, apesar da profissão ser desvalorizada mas o professor ainda é uma referência tanto para a família como para os alunos e a gente sente isso quando a gente chama a atenção é ... que essa diferença essa forma , eles lidam com as diferenças maltrata o outro, de certa forma elas já tendem a repensar aquela posição deles...

L Sim...

P1 Claro que ninguém vai sair anjo daqui e nem o professor vai conseguir mudar uma coisa que já vem de família do meio social deles, da rua, do grupo social, é difícil ...

L Mas pode contribuir...

P1 O professor jamais ele pode se colocar numa situação de ... de reforçar estas diferenças.

L Sim muito bem...

P1 ... jamais ele tem que ponderar se você está sofrendo isso ... se você está fazendo isso com sua família e se fosse você sofresse isso, eles por exemplo eles têm muitos problemas né com aluno especial, colega que é especial. Aí

eu costumo dizer: você quer ter filho, ser pai, ser mãe, você já pensou que ninguém está livre, nem eu estou livre, me coloco para eles verem a igualdade.

L Entendo ... se colocar no lugar do outro...

P1 Se você tiver um filho especial, você gostaria que seu filho seja tratado assim como você está tratando o seu colega?

L É o exercício né, e às vezes nem para... para pensar.

P1 Se coloque no lugar do outro, por exemplo, tem uma colega aí nessa turma que é ... ele é especial e no quadro fiz um teste oral e as questões para ela eram questões que ela pudesse responder conforme as possibilidades dela e os colegas criticavam: porque professora pra ela a senhora coloca fácil ... ó Lerivan que é também buscar você negro, ele disse: mas isso é para ela esse conteúdo, essa pergunta é para ela é diferente da nossa. Então o Lerivan apesar de não saber explicar bem, mas ele se colocou, ele entendeu, ele compreendeu a situação da colega enquanto os outros não.

L Uma experiência interessante!

P1 A gente vai explicando pra ela conforme o que der pra ela responder, conforme a maturidade intelectual dela. Ela é diferente das de vocês isso não quer dizer que ela seja melhor ou pior que vocês. É o tempo dela é o fazer dela, inclusive a mãe dela veio até aqui conversou comigo e eu disse: sua filha é uma bênção de Deus e é uma bênção mesmo uma menina maravilhosa agora de forma lenta que as demais.

L Você já percebeu isso ... muito bem.

P1 Tanto que ela não consegue ditado, ela não escreve aí eu vou e escrevo no quadro por causa dela...

L A avaliação é diferente, não é?

P1 A avaliação é a mesma no meu olhar, na avaliação dela é diferenciada...

L Ah, entendi... aí você adapta a metodologia em função dela para ela acompanhar suas aulas.

P1 Que ela não tem ... já peguei alunos com problemas bem mais difíceis.

L Você tem mais algum aluno além dela?

P1 A gente tem aqui uma quinta um aluno com Síndrome de Down no fundamental 5ª série, só que ela não fica na sala de aula, ela não consegue ficar ela tem Síndrome de Down e autismo e você sabe que o autista né ele não pode

...

L Isolamento e uma série de questões.

P1 A pressão... acho que ela se sente pressionada com tantos alunos. Essa turma da 5ª série acolheu bem a menina, ela foi bem acolhida.

L Bom não é? você já trabalha essa conscientização sobre o respeito às diferenças, as limitações...

P1 Acho que as menores são menos preconceituosas quanto mais vai crescendo mais se envolvendo com a sociedade o preconceito aumenta.

L E a questão de uma outra faixa etária, não é, então a geração diferente, geração mais velha, diria assim. Oh professora! você acha é ... se a escola poderia fazer alguma coisa para melhorar ainda mais as relações interculturais na sala de aula?

P1 Ah sim, sim eu acho que assim ... esses ... acho que evidenciar de forma positiva essas diferenças...

L Sim.

P1 Por exemplo: tem um negócio que a gente faz que é legal ... consciência negra que é o desfile das meninas negras que se vai escolher as mais bonitas...

L Sim

P1 Acho legal. Eu vi esses dias ... não sei aonde não sei se foi no *face*. É um concurso de cabelos cacheados. Achei divino. Olha que legal, a gente fazer dentro de uma escola, a cacheada mais bonita.

L É uma coisa bem do universo deles.

P1 É ... eu acho que a escola pode trabalhar bem.

L Às vezes um concurso literário relacionado às diferenças pode ser uma coisa interessante também, poesia, poemas ...

P1 A gente vai ouvir de tudo ...

L ... é ... seria interessante.

P1 Por exemplo: quando eu saía em defesa dos meninos homossexuais, nossa!! eu ouvia cada coisa! eram bem terríveis!

L Você acha que é um tema pertinente trabalhar com língua portuguesa como ensino de língua e literatura?

P1 Eu acho que sim que tudo é possível ... já desligou aí, né ?

L Não ... eu estava vendo se estava ligado ...

P1 ... é porque eu ... mas você vai escrever não é ...

L Se vai fazer algum corte fique a vontade...

P1 Eu é que ando assim... um pouco desmotivada... eu que ando desmotivada. Uma colega esses dias virou pra mim e disse assim: cadê o encanto pela educação? E outro... um aluno do 3º ano disse pra mim: professora sou um aluno da 8ª série ... foi até um rapazinho que chegou ali na porta: a senhora era mais dinâmica!

L E o que você ... eu... eu sei que é uma pergunta é ... que é retórica, posso até dizer... assim, mas eu estou vendo a situação, mas queria ouvir de você o que você acha que causou ou que tem causado esse desencanto?

P1 Eu não sei se foram alguns problemas pessoais que eu tinha, são problemas que eu tive fora da sala de aula ... eu aqui até o trabalho até me dá força sabe ... força pra ir além, eu tenho meu trabalho mas assim esses dias eu estava passando, eu tenho 25 anos na sala de aula ... eu tive até um pensamento negativo: “eu não melhorei até agora ... eu não mudei até agora .. eu não vou conseguir mudar nunca, sabe, não mudar o outro.

L É ... Você é tão jovem... você nem imagina o quanto esteja mudando a vida desses meninos uma palavra que você fala aqui muda ... eu vi isso hoje porque o rapaz mesmo que sofreu preconceito, preconceito assim bem ... explícito em relação às palmas de todos os outros colegas. Eu também vi que eles estavam preocupados com a minha presença. Ela interfere no ambiente também, mas mesmo assim a sua reação fez com que ele ficasse motivado e ele continuou a participando ... se você tivesse agido de outra forma ele poderia deixar de participar e a gente não sabe o que isso poderia causar na vida desse rapaz, não é? A gente acha que não faz diferença, mas faz sim diferença e ele estava com os olhos brilhando ... quando se despedia aqui ...

P1 É mas é assim que eu gosto ... você vê eles... eu sempre vejo a criança. Se ela está muito prospectiva a gente tenta resgatar.

L É ... é verdade...

P1 Eu acho que independente de ser professora eu acho que a gente nunca deve diminuir o outro.

L Que cada um tem ... tem o ser humano potencial fantástico.

P1 Af então, os meninos adolescentes tem o potencial de enfrentar o mundo.

L Pode ajudar ... tentar usar em alguma coisa...

P1 Eu acho que você dá essa confiança é ..

L e P1 ... importante.

P1 O professor você dá confiança você nunca ...

L Não desmerecer ... desmerecer o pensamento porque estão em construção, nós estamos em construção.

P1 Eu posso ter desmerecido, eu já desmereci.

L Mas é involuntário.

P1 Mas é ... a gente repensa depois que o tempo passa, a gente repensa e vê como ...

L Muito interessante _____ a entrevista.

P1 Esses dias, me dei ...

L É e mudou, eu tenho certeza que você já mudou a vida de muita gente, as vezes a gente não percebe a dimensão do papel da gente em sala de aula, você percebe que tem uma menina te olhando e assim tendo você como referência e querendo ser parecida com você, sabe? Tenho certeza que tem.

P1 É ... alguma coisa assim a gente pega.

L Sim...

P1 Assim a forma do cabelo...

L Capricha quando te agrada, né, mostrando como que quisesse a sua ... o seu elogio.

P1 É ..

L Tem sim, tenho certeza.

PC2

Dados contextuais:

- Idade 48
 - Sexo F
 - Situação profissional - concursada
 - Tempo de experiência como professora de português – 20 anos
 - Cargos que desempenha, além do de professor -
 - Formação na área da docência – Letras na UNEB, especialista em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Mídias na Educação
 - Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio – 3h/a semanais
- L Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?
- P A partir da leitura de textos literários estas questões são trabalhadas. O trabalho vai além do que os conhecimentos de língua portuguesa oferecem. Costumo trabalhar de forma contextualizada

L Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P A Sociolinguística, devido à inserção do aluno nas situações sociais que envolvem diversos falares e a forma como a escola se comunica com eles.

L Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P O livro didático trabalha de forma contextualizada.

L Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

d) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?

e) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?

f) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

P A letra “c”, inclusive a escola possui vários projetos voltados para esse tema: o projeto Arte em Nós que envolve teatro, música, poesia e dança. Ele abarca a pluralidade cultural presente na escola.

L Professora, como você concebe as diferenças na sala de aula?

P Nós temos uma escola plural, né, então nós lidamos com diferentes pessoas ... diariamente e isso acontece de forma natural, respeitando os valores iguais, os valores de cada um.

L Você tem percebido conflitos relacionados a essas questões em suas turmas?

P Não. (Pequena pausa) Não, porque acima de tudo na nossa escola é o respeito. Então, quando a gente parte do respeito às diferenças, são passadas dessa forma ... um respeita a diferença do outro em todos os sentidos

L Isso aí é uma postura, é também da direção ...

P ... da escola...

L ... da escola como um todo?

P Envolvendo alunos, professores, gestão, todos, funcionários, são tratados com base no respeito. A gente é ... respeita a... a individualidade de cada um nas suas diferenças...

L Isso não interfere no andamento...

P Não, de jeito nenhum.

L Você, eu queria saber como você pessoalmente como lida com estas questões?

P De forma natural. Respeitando, como eu já falei, respeitando a individualidade de cada um.

L Como os aprendizes lidam com as diferenças entre si?

P Como falar: Aprendizes, eles... eles também aprendem ... eles aprendem a se modificar ... eles já trazem isso, muitos já trazem isso de casa, da sociedade. Aqui na escola eles desenvolvem essa questão do respeito mútuo também.

L A escola já teve também um projeto voltado para essas questões?

P Tem sempre. Palestras com advogados de direito de ... respeito às diferenças ...então a gente trabalha o ano todo voltado...

L Muito bom, isso faz a diferença isso deve influenciar bastante também, não é? na postura dos alunos dos professores. É ... você acha que o livro didático adotado na escola contribui ou não para a conscientização da igualdade e diferença?

P Na verdade, o livro didático aqui entra como um suporte ele é só um complemento ...

L Certo ...

P ... A gente utiliza mais ... a gente mais trabalha com pesquisa. O aluno como pesquisador, até porque nem todas as turmas têm livro didático. Não conta com o livro didático pra todos os alunos. Então aqui o aluno é o pesquisador é o construtor do conhecimento, não é, quando a gente trabalha assim a gente visa, é ... um campo maior de envolvimento do professor com o aluno não é, e aprendizagem. Um livro didático entra aí só como suporte não tão importante para a aprendizagem do aluno pra construção do conhecimento.

L Você poderia citar alguns materiais que normalmente utiliza na condução das aulas?

P Filme. Nós pedimos que os alunos pesquisem que apresentem seminário, não é, eles usam muito slide é ... gravações também que eles fazem extraclasse, então a gente trabalha assim ...

L E a internet? Eu lembro que você comentou que você utiliza as mídias. Utiliza bastante, como é esse trabalho que você desenvolve em relação ...?

P Quando se fala em mídia dentro da escola, é difícil a gente trabalhar, ok? a gente não tem aqui ... tem um laboratório mas uma demanda muito grande para se utilizar. O uso do celular não é permitido na escola só para pesquisa, com orientação do professor. O aluno não tem liberdade aqui usar, pra ficar na rede social, não é? então assim quando utiliza a mídia é mais para trabalho extra sala.

L OK!

P É orientado na sala de aula. Eles pesquisam em casa, eles utilizam, eles fazem trabalho, eles enviam por e-mail, eles utilizam o clube da leitura na rede social *face book*, e aí a partir da utilização extraclasse, eles trazem pra sala de aula e a gente vai pra discussão.

L Bem interessante.

P Tem um trabalho com o nono ano em que ele desenvolve resenhas críticas no *facebook*. Eles leem porque a leitura aqui não é obrigatória. O aluno só lê o que está planejado dentro do conteúdo, mas eles têm um momento da leitura prazerosa. Então eles escolhem o livro que eles gostam, eles leem eles ... a política que a gente vai trabalhando o gênero não é, o gênero textual ...vai trabalhando ... o tipo comunicativo também e aí, depois eles vêm para a sala de aula pra gente finalizar.

L Bem interessante, ok! Na sua opinião, qual o papel dos professores e das escolas em relação a esse tema a respeito da interculturalidade e o respeito às diferenças?

P Acho que professor, aluno, família devem caminhar juntos. Devem estar além da função do professor enquanto transmissor do conhecimento que eu sempre digo que o professor não é transmissor do conhecimento, o professor é o mediador, ele está aqui somente para indicar os caminhos que o aluno deve seguir para construir conhecimento eficaz. Se não for dessa forma __o professor ser chamado de transmissor do conhecimento, o aluno não vai aprender nada.

L Entendo ...

P Na aprendizagem existindo essa parceria entre professor e aluno, e o respeito às diferenças, como eu já falei, tem de ser de forma também coletiva. É algo que também tem que envolver aluno, funcionário, família... tem que existir essa parceria que transforma em uma família então está muito além da função meramente de transmitir conhecimento... vai além disso.

L É uma coisa interessante aqui na escola que é ... em relação à conservação do patrimônio que é a limpeza das salas das carteiras ...

P A escola tem normas rígidas rigorosas e os alunos seguem eles sabem que isso aqui é deles, então no momento que eles entram na escola ... ele vai conservar o que é deles.

L Eles ... eles, através de que, de palestras que é passado para eles?

P Existe uma parceria muito grande e hoje eles conservam o que é deles antes de sair daqui a gente encontra muitos funcionários que fazem este papel até porque não é obrigação do funcionário limpar a sujeira que o aluno deixou. A obrigação do aluno é deixar a manter limpo aquilo que ele encontrou então assim é antes de sair da sala, ele verifica a carteira se tem algum lixo nelas e eles limpam e são orientados a isso tanto no material, não é só das salas, tanto no mobiliário, quanto no banheiro também não é sóos livros são todos conservados.

L Eu achei uma coisa interessante no que você falou a ênfase da leitura que a escola dá e na integração de todos os professores em relação a esse projeto. Você poderia falar disso sobre isso para a gente finalizar?

P Nós trabalhamos aqui, não de forma fragmentada, nós trabalhamos de forma...

Então, assim todos juntos... é um projeto superinteressante! passa a semana inteira sempre! o ano inteiro trabalhando, sempre em contato com a leitura e a escrita e aí a gente consegue um resultado melhor. Ainda não tão satisfatório, mas... a gente está caminhando.

L Está joia, está ótimo. Por isso que a escola tem brilhado no cenário municipal e a gente vê a diferença e a sociedade já conseguiu perceber isso.

P Ainda está...

L ... está caminhando não é ... para isso. Muito obrigada.

PC3

Dados contextuais:

- Idade 40
- Situação profissional - concursada
- Tempo de experiência como professora de português – 20 anos
- Cargos que desempenha, além do de professor
- Formação na área da docência - Letras
- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio – 4h/a

L Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

P Acredito que os PCNs ainda pecam em privilegiar pouco a oralidade. São poucas as orientações para trabalhá-las de maneira estruturada em sala de aula.

L Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P Competência sociolinguística e discursiva. Porque através delas podemos ter acesso ao mundo do aluno, às suas particularidades culturais, sociais e culturais, atuando como pontes para facilitar os trabalhos com as demais competências

L Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P Acho que o livro didático ainda se prende muito aos aspectos gramaticais e sua descrição e, infelizmente, a parte de interpretação de texto não são adequadas às vivências culturais dos alunos, usando muitas vezes uma linguagem muito rebuscada e pouco acessível. Vale lembrar que muitos deles vem do fundamental do município, sem proficiência na leitura, além de que alguns não são alfabetizados.

4- Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

- a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?
- b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?
- c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

Alternativa “c”. Acredito que a escola deve ser um espaço de respeito e promoção das identidades, principalmente das não privilegiadas.

L Professora, como você concebe as diferenças na sala de aula?

P Eu vejo as diferenças na sala de aula como necessárias e também como uma ... uma ... uma realidade que a gente não pode fugir. Nossos alunos são diferentes, nossa clientela por mais que você pense assim: estão todos na mesma sala, a clientela é heterogênea. Não sei nem se devia falar clientela. Nossos alunos são seres que são super heterogêneos, vem de tantas realidades e a gente está sempre aprendendo com eles também, né, assim grandes diferenças que eu percebo na sala assim é ... é a questão de, de ... principalmente quem dá aula no noturno você vê a, a diferença etária a necessidade de um se encaixar, né, com o outro com o ritmo do outro, ou de não se encaixar ou de não, não ... esse processo não flui legal, né, ...

L Hum, hum...

P ... e vejo também é, é, é ... como, como as diferenças sociais, tem as diferenças linguísticas, tem as diferenças étnicas raciais e tem muitas coisas que está no caminho de ser superado na escola. Por exemplo pode, pode-se superar na escola em relação a à questão étnico racial. A gente pode ver o seguinte, que os meninos, eles ainda têm uma, uma um res ... apesar de ... é, é, é, de existirem tantas, tant ... senti os estudantes trabalham, da aula, entendeu, a mídia está aí, mas ainda é difícil você se perceber como, como negro ainda per, perdura ainda aquela coisa: _ há sou escurinho ... ah eu que sou escurinha ... uma mesmo estava falando assim: _ah! Tava no banco e vi é... é assim: _olha, tem esse senhor aqui que tá em pé, precisa de um lugar. Aí tava meu Deus pare ... tanta gente tava sentado e ele olhava só para mim... Claro que eu sei que tem que, né, dá o lugar e tudo mais ... Né a gente vê, né, as faces do ... do ... do racismo, né, da homofobia por mar falou assim: _ah! fala em homofobia agora é moda e esse falar da questão dos gêneros não privilegiando só, só, né, o gênero feminino, né, que a gente precisa de muito ainda, mas a gente vê a, vê a questão do, do, do, do, da homose, é ... da homossexualidade ... a gente percebe ainda a diferença a a dificuldade de aceitar ainda quem é diferente ... é difícil apesar da grande abertura ...

L Hum, hum ...

P ... a gente com esse mundo tão amplo, tão grande e não tem como não dizer a gente que está na sala de aula todo dia porque aquele professor que se sente é atingido por essas, por essas diferenças que eu falo assim, nas grandes disparidades sociais nos grandes problemas estruturais que essa sociedade tem a escola os meninos a agente se sente atingido se sente angustiado de repente a gente se vê assim, meu Deus, minha angústia vai acabar como é, é ... por exemplo vou dar um exemplo agora de, de diferença da adequação da hora da gente a que o menino, sabe é muito difícil trabalhar com o livro didático, difícil, difícil, difícil, difícil, com o livro didático a gente faz a escolha, terrível porque muitas vezes o aluno ele... claro que ele tem conhecimento de mundo claro que ele muitas vezes ele tem elevação moral outra coisa que a gente aprende tudo mais as vezes que o livro faça, meu Deus do céu, a gente não consegue nem trabalhar e dá uma frustração, dá vontade de chorar, a gente fica deprimido fica ... e não é ... eu sei que é, que é fazendo ... como é que se fala ... como é que eu posso dizer ...

L Drama ...

P ... não, não é drama não. É porque o professor se angustia mesmo. Então a gente (* Falando baixo a partir de agora) vê assim a, a escola é muito, muito fechada em relação a à diferença da sexualidade. A gente teve um projeto aqui que a gente fez projeto sobre a sexualidade e assim houve uma resistência muito grande de se falar da, da ... é, da questão homossexual então você fez assim é fez um projeto falando de ... reprodução, aborto DST e aids e o ... fato que aconteceu? O projeto não quer, não quer ... é ... às vezes esse fulano quer a ... abraçar essa diferença, né, falar sobre isso, falar sobre

L Silenciamento ...

P é né, falar sobre o que é ser homossexual o senti ... o sentimento das famílias e tudo, aconteceu o seguinte não botou, não botou o, o assunto em pauta, o quê que eles mesmos fizeram na peça falando sobre abuso, abuso familiar é, é ... abuso sexual abuso familiar ... foi uma coisa dessa, na mesma hora eles fizeram assim, eles fizeram uma peça que falava sobre o assunto e no final deram um beijo gay. Eles mesmos deram um beijo e fizeram

assim, reparem ainda fizeram assim, oh, pegaram uma flor e deram para alguns, para algumas pessoas específicas depois falaram que essa, assim que essa seria a rosa da intolerância por favor não seja intolerante, me aceite.

L Nossa ...

P Por mais, por mais que a gente vá, oh, querendo sair porque é um tema polêmico, né,

L Sim

P É diferente, é diferente ... engraçado que é diferente para nós ...

L Sim ...

P É um tema diferente, muito ... é, é, né, não vou te dizer o nome eles não querem ..., mas ainda é tabu, é tabu muito grande né,

L Sim ...

P Ai ... por exemplo, assim, assim: _ah, mas eu não sou, mas eu não sou homofóbico não, a pessoa acha que ser homofóbico é apenas você chegar e passar, bater, xingar, jogar pedra. Não, a homofobia tem várias, tem várias faces. As piadas, a questão ...

L O olhar ...

P ... o olhar, colocar a questão religiosa no meio, dizer que Deus não quer e que Deus não aceita, que Deus não ... que não vai pro céu no dia do juízo vai ser quem ... enfim aquela coisa toda né, então a gente tem que se, se a escola der com o tempo ela vai se abrir mais, se abrir para acolhimento, porque, porque muitas vezes os meninos não vem pra escola a gente está tendo problema muito grande aqui nessa escola que é a falta de aluno, ...

L Sim ...

P ... entendeu, tem a, tem a, a, a possibilidade de fechar um turno,

L Hum ...

P ... né, então é, é, uma ... é, é, vou falar uma clientela mesmo, eu não invento uma outra palavra, é uma clientela que precisa mesmo ser acolhida e fazer parte da escola ...

L Sim ... Esta questão do conhecimento da realidade deles, você acha que ajudaria, não é, ...

P (* Em voz mais baixa) é ... acho que ajudaria, acho que não é só conhecer não eu acho que é....

L Intervir?

P Também intervir, e, é não só tolerar ... entendeu?

L Acolher ...

P Acolher, né, tolerar.

LTolerância é diferente, não é?

P Não tolerar, eles falam assim: eu, eu, eu respeito, mas eu não aceito ...

L É ...

P Você não tem acei... é, é ... na minha, na minha opinião, você não tem que aceitar ou não aceitar porque não lhe diz res, não lhe não lhe não diz res ... não é da sua alçada, você tem então o quê acolher,

L Sim ...

P ... acolher porque é gente, acolher porque é gente, precisa de conhecimento e tentar se abrir, entendeu,

L Sim

P ... pra estas questões. Há sim, a diferença de se reconhecer como negro, meu Deus do céu, a dificuldade! E se reconhecer como índio? Ela falou assim: Ah, você, ô menino, você se parece um índio! _eu índio, eu mesmo não! Depois a gente sabe a história.

L É, É sim ...

P A família veio ver. Ah, a minha família veio de Coaraci, minha família veio de, como é que é o nome ..., de Camacan! Você sabia porque Camacan, sabia porque Camacan é Camacan, Camacan é Camacan porque ali tinha uma aldeia de índio chamada deus dos índios camacães! Entendeu, então tem essa dificuldade ...

L Interessante! Não é? De auto aceitação.

P É ...

L Existe um motivo pra isso, não é? Porque a discriminação é grande em relação a, a estes povos ...

P E eu não sei porque as coisas ficam tão ... enraizadas na cabeça da gente que é professor, meu Deus do céu, como é difícil desconstruir as coisas que a gente levou anos pra ... agora as crenças da gente,

L Sim ...

P ... né, as crenças que é ser, ser professor, o que é ser aluno, o que é educar. A gente já vê que já não dá por mais que, às vezes fico pensando assim, mas o jeito que sei educar ainda é ... isso eu vim fazer a minha atividade no, no ... fazer a minha atividade no quadro, fazer as apostilas, exercícios imprimir e tal, mas às vezes parece que ...

L Está faltando alguma coisa

P Tá faltando alguma coisa é aquela coisa de você não, não ... parece até batido assim coisa de você não falar a língua do aluno eu acho que vai além eu só não sei o que é.

L Sim...

P Talvez eu, né posso aprender aqui conversando ...

L Sim

P ... com o tempo, mas vai além ...

L Interessante. Eu acho que essa sensação que você tem é uma coisa que acaba te motivando a tentar compreender esse momento o qual nós estamos passando em que há uma revolução, né, aí fora, revolução tecnológica tem influenciado os meninos estão, estão num outro patamar aí fora e quando chega dentro da escola a escola não ... nem sempre consegue acompanhar isso aí ...

P Repare, eu vou lhe dizer, eu falo por mim e nem sempre a gente quer acompanhar às vezes não quer acompanhar ...

L Sim ...

P ... porque tem medo, por exemplo, tem medo. Os recursos tecnológicos mesmo pra assim, pra assim não ...eu ... pra porque assim aprendi da ... do jeito, aprendi do jeito tradicional, há ... tem que lê, fazer atividade no livro, fazer os exercícios, comentar, faz trabalho ali. Tudo parece que ... eu passo atividade do, do, do livro didático, né, pra ... Ah professora esse livro da gente está muito difícil, há não estou conseguindo não!" Tá sacolejo procurar um livro mais que ... um livro que eu dei a quatro, cinco anos atrás que deu certo ... e o menino: Ah! professora não estou entendendo, parece que a linguagem ... teve que ser um mais ... me ajuda ...

L Literal ...

P É ... Não, não chega a ser tão... tem que ser um ... um mais ... e tem que ser literal mais

L Clara possível

P Ainda não é

L Primária

P Primária, entendeu?

P A mais cotidiana possível, a mais coloquial possível

L _ô, ô ...Professora é eu tenho visto resultado interessante, só comentando aqui, que é em um resultado interessante e essa escola se baseia é ... é na leitura ... é a leitura é como um projeto de escola, pra toda a escola, não só pra, pra área pra disciplina de linguagem pra disciplina da língua portuguesa.

P ----- A gente ...a gente faz aqui.

L Sim

P Agora tem existe uma difi ... uma resistência muito grande do cole...

L ----- Sim -- Por parte deles ou

P Do col ... não do colega aderir. Porque, geralmente a gente faz assim o projeto e coloca cada professor, independente da área, como padrinho ou madrinha pra dá uma orientação ...

L Sim ...

P E às vezes, como que a gente vai conquistar...

L Sim...

P O professor vai conquistar a um aluno com a leitura se ele mesmo não gosta de ler ...

L Aí é que está, né, é isso interfere. A gente sabe que pra você fazer um projeto de leitura você tem que primeiro de gostar de ler. Eu estou vendo se está gravando... porque se não estiver, a gente interrompe e a gente começa de novo. É ...

P Está gravando?

L É está gravando sim ...

P Então, tem isso aqui dentro a gente faz vários, vários ... todo ano tem projetos ...

L Agora, assim, nessa linha que estou te falando como se fosse um projeto de escola que abarcasse todo mundo, ainda não deu pra fazer ...

P Já fizemos ...

L Já ?

P ... aqui houve um interdisciplinar no ano passado, mas que a gente sempre consegue fazer no foco interdisciplinar.

L Sim

P Entendeu? A gente falou as ... a gente o ano passado trabalhou com uns livros que eles ... a gente fez a pesquisa com os livros que eles mais gostam, que eles mais leem ...

L Sim ...

P ... lembramos que sim vocês podem baixar o seu livro no celular ...

L Hum, hum ...

P ... assim os livros mais assim, tipo: "A culpa é das Estrelas" ...

L Sim ... interessante ...

P deixe-me ver: "Como eu era antes de você" Então fizemos também esse trabalho, trabalhamos também, de uma forma pra contar, encaixar as outras salas, exemplos né, fizemos um outro projeto falando assim: "vamos falar sobre as leituras que nos remetem às lutas pela liberdade na, na, na, na Bahia, ...

L Sim

P ... né ... é, a luta pela liberdade do Estado da Bahia tem a revolta da Malei, revolta de Búzios, né, a constituição, é, é, a revolta do Jeí de Santana ...

L É ... Pró, pro você tem percebido conflitos relacionados a estas questões em suas turmas?

P Se eu tenho percebido? Conflito, você fala conflitos como?

L Em relação às diferenças. Ao respeito ou desrespeitos às diferenças?

P Não ... tem, tem ... claro que sempre tem as duas coisas, né, mas eu acho que a gente está no caminho mais do, do respeito, entendeu, do respeito que está sendo aprendido ...

L Sim

P ... do respeito tá sendo ...

L É como se a sociedade estivesse exigindo isso nesse momento?

P Se é como se a sociedade estivesse exigindo?

L Sim ... Essa aprendizagem essa postura esse ... você que agora está ficando é ... está caminhando pra melhor em relação a um momento anterior?

P Não, isso estou em dúvida se a sociedade pode... está exigindo.... não sei se a sociedade está exigindo talvez não seja tanta exigência com a necessidade mesmo do ... da convivência não tem como você fugir, entendeu? Essa socie ... sociedade está cobrando do, né, os movimentos é, é ... a, a ... os, os movimentos negros cobram, conscientizam, é, é ... nos educa, né, movimento LGBT também ... entendeu, existe uma, uma, uma na verdade, acho que talvez não seja ... é cobrança e não é... na verdade nós estamos sendo reeducados é assim ... é a gente sabe que a internet tem um papel espetacular em relação a isso, né, o *face book* também. Nós temos muitos, muitas ... não são mais comunidade como é, com relação ao Orkut, são muitos grupos, né, é, é por exemplo assim eu vejo muito chamado psicologia em relação errada em relação ao espaço esse, que me educa bastante, que além disso eu dou aula de humanidade, sociedade e cidadania e a gente tem que falar da história da ... que a gente sabe, né, que a lei 10.613 ... 139, né, ela existe. Eu acho que é essa né, mas em prática ... você tem.

L Em relação ao curriculum, né, a inclusão ...

P É, da inclusão, da in, da inclusão da, da, da história dos povos africanos na escola só que não é nada muito ... assim você sabe, você deve, você deve focar, falar disso em português, você sabe que deve falar disso em história e tal ... mas na verdade a lei veio só de ...a lei 10 669. Só que acontece o seguinte, a gente não, não fala, não fala porque, por exemplo a história literária tão, tão, tão pautada num ... num jeito de ver, numa cosmovisão europeia Ah meu Deus o cânone é todo europeu e nossa ... a nossa população com tanta, é com tanta bagagem com bagagem determinante a história é determinante. A nossa história se funde com a história da África, dos indígenas e parece que isso... e o livro didático pare ... ainda faz questão de perpetuar, há isso e aquilo ... e é, é ... é difícil, mas a gente está no caminho, vou lhe dizer, viu, é sofrível é angustiante é sofrível. A gente sonha com tanta coisa, com a escola melhor, com a escola inclusiva, escola mais resp ... respeitadora, não é ... não tolerante ...eu nem sei. Às vezes eu fico assim com este termo tolerante, há mais, mas como você falou, uma escola que acolhe acolha as diferenças, que respeite essas diferenças e valorize as diferenças porque nós somos todos assim, somos todos diferentes ... tão diferentes assim

L Hum

P ... est, é, é, as ... parece que é assim, por exemplo, eu venho com a geração que todo mundo na escola tinha que ser do mesmo jeitinho, todo mundo pensar do mesmo jeito, cabelo do mesmo jeito e tal ...

L E, e uma passividade maior, né ...

P É ...

L ... por parte das pessoas...

P É ...

L ... que sofriam discriminação.

P Sim ... entendeu? ... Sou filha de uma, uma mulher, que se chamaria antigamente de mulata, né, meu pai ...

L Sim...

P ... como se dizia meninos, né, é mais clarinho e tudo, tem uma, é, esta... tem uma irmã que é, que é negra, vai pergunta, _filha do mesmo pai e mesma mãe, sim filha do mesmo pai e da mesma mãe. Estudei numa escola tradicional aqui de Itabuna com bolsa e tudo, mas eu tenho os meus cabelos são cacheados são étnicos, entendeu, então era assim, oh: _Tira essa bucha da frente que a gente não está vendo” ...

L Hum, hum ...

P ... nós não estamos vendo o quadro.

L Que dizer, você ... o seu histórico, né, você tem ...

P Claro que não sofri, não sofri racismo porque não, não ... é diferente da minha irmã, minha irmã é uma mulher negra, ela, ela me ajuda com a minha filha é como se minha filha fosse filha dela também ...

L Hum, hum ...

P ... passando um dia na rua, ela levou minha filha para tomar ... chupar um picolé e falou assim: “Você é babá dela? Você cuida dela tem quanto tempo?” Ah que bonitinha, você que é a babá?” _Ah não sou a babá não, sou a tia!

L É acontece muito isso ainda hoje, não é?

P É ...

L Mães negras que têm filhos mais claros ...

P Então, tudo isso tem. Entendeu, ainda tem tanto mito na escola que ainda perdura me dá bá ainda tem ... assim a barriga limpa, falei: minha gente que negócio de barriga limpa, é barriga limpa

L É verdade é a própria linguagem, né, preconceituosa...

P Tantos, tantos desafios ...

L Sim ...

P Tantos desafios ... entendeu. Mas graças a Deus a gente está tentando, mas ainda existe uma resistência da escola muito grande ...

L Sim ... Pelo que estou vendo, você acabou mostrando um pouco como você lida com estas questões

P É, eu lido assim, claro que não sou, não sou ... perfeita nem quero ser, sempre ...já quis muito ser perfeita, mas agora quero mais não.

L (Risos)

P É ..., mas a gente vai, vai tentando, mas ainda tem uma, ainda tem uma angústia uma, uma coisa de como eu disse assim: meu Deus ainda não está do jeito que deveria ser, mas a gente vai tentando ...

L Sim ... com certeza, né ...

P Mas a questão do, do empoderamento feminino aqui, na escola ...

L Tem acontecido aqui?

P Ainda não ... ainda não. Eu acho que no projeto de leitura a gente deve falar ... na verdade, assim aqui no estado da Bahia a gente sabe que tem uns projetos estruturante que a gente chama: o fácil, o ave e o tal né? O de música o de artes literárias o de ... tal ave e já fiz o ave, e às vezes tem uma de, de, do, do, do ... do empoderamento ele aparece, entendeu?

L Hum ...

P Assim, por exemplo eu não sou, não sou ... sua propriedade a minha roupa não, ... não me define, minha roupa não me define, inclusive num outro projeto

a gente tem, tas ... é, é, é, a gente falou das, das ... os meninos, eles vieram, né, e falaram é, é, das, das leituras ... falaram da, da marcha das vadias e os (voz baixa) os professores não entenderam ...

L Você não sabe, não conhece, né?

P Os professores não entenderam ...

L Imagino

P Né ... lá se vai

L E choca um pouco, né..... a questão do nome.

P Choca, né, mas engraçado, porque assim o aluno traz o novo e a gente que é velho, a gente choca e num ...

L ... Resiste

P Resiste ... o quê, resiste muito. Tanto que às vezes o professor: Não faço mais projeto aqui não quero ho, ho, he, he

L Quer dizer, entre em choque com as crenças com a, a formação, não é, que este professor já tem...

PE o mundo tá, e o mundo tá também pode até pare ... parecer chavão e conhecer mais gente, e a gente parece que a gente não, não consegue se a, se abrir pra esse, pra esse mundo novo ...

L Sim ...E essas mudançasvão acontecendo

P Essas mudanças inclusive, as mudanças, tem o seguinte: as mudanças na hora de ensinar.

A gente tá vendo que a gente não dá conta mais trabalhar com o livro didático ...

L Sim ...

P ... como eu mesmo aprendi ou com minhas apostilas que eu aprendi assim ... e tal e tem essa necessidade de você trabalhar com vídeo, trabalhar com, com, é usando o celular,

L Sim Data show...

P ... trabalhar o data show, e trabalhar com a, com a, com a linguagem diferente parece que é mais rápida é mais sintética isso ...

LSim. É tudo É tudo ... É verdade modificação na

P ... e é

L ... na metodologia na forma, não é?

P Sim! A, a metodologia como trabalhar tem que mudar...

L É ...

L Mas quem disse que a gente consegue mudar!? e se você não muda na sala você chega parece que a, a coisa não na ... não acontece, você não produz, aluno não produz você fica angustiado você fica nervoso...

L Estou achando que você está me, dando respostas às perguntas que você fez inicialmente

P (Risadas)

L (Risadas)

P Né, aí, mas, mas menina eu quero que ... eu sempre fui de querer os, querer os caminhos, é, mas eu queria um caminho, mas eu me sinto tão in... incompetente pra, para dar conta dessas coisas ... há ...

L Não, não, não você tá, você está mudando, né, você está em processo, você já se deu conta que existem lacunas e até já nomeou algumas delas, então é isso. É porque pegou a gente de surpresa nessa geração ...

P ...Dá vontade de...

L a nossa geração é diferente dessa que está vindo aí...

P Dá exemplo: trouxe um texto em ... trabalho em inglês aqui, como eles não têm muita base de inglês do ensino fundamental ...

L Ok ...

P ... eu trabalho muito com inglês in, instrumental, do meu jeito

L ... Sim ...

P ...me adaptando ...

L Sim ...

P ...instrumental: vamos falar palavras que pare, parece com português, vamos agora com as palavras que parecem, com as de inglês que vocês já conhecem, vamos pensar: o tema desse, desse, desse texto é qual? Ah, são, são as vacas, mas que são... qualquer é, é, é coisas das vacas? Não, não são. É o que as vaquinhas como máquinas e tudo por fazer leite, tal, é, é. Aconteceu uma coisa cha, assim que eu achei chata, na sala, que é assim, olhe só, gente, você já tem o caminho como de trabalhar ele, você eu não cobro você é, trabalho com gramática eu quero que você leia e compreenda esse texto em inglês, e você pra você movimen ... tem que movimentar, vamos lembrar das vacas, o que as vacas produzem, produzem leite...

L Sim, sim ...

P Enfim ... só que o menino falou assim: “Não vou fazer não.” Falei: Como é? Por que você não vai fazer? “Não vou fazer, não vou fazer por ...” Olha aqui eu trouxe os dicionários para você usar. Ah! O povo todo está usando a internet!

P Repare, então, justamente tem ... o que aconteceu foi o seguinte: Não vou, não vou fazer não. Por que? Porque fulano aqui, todo mundo tem *internet* no celular! Mas eu estou te dando o dicionário. Eu não sei! Procure aqui, ó pala, as palavras que você não sabe, construa o sentido que com o que você já sabe. Eu não sei! eu não quero. É, e, eu não vou, não vou fazer, eu quero ir embora! Falei assim: Você não vai embora! Você não vai embora porque as pessoas que já estão indo para fazer atividade estão indo embora porque aca... quem acabou vai poder sair mais cedo sim, mas você não acabou. E foi aquele panavoeiro todo, e bicho pegou e ...

L Sim. Na verdade, é a questão da resistência à aprendizagem

P É, tem resistência.

L É resistência...

P O meni.. com li.. e com língua inglesa.

L É um bloqueio, né, um bloqueio é ...

P Então viu é, é ...

L como se não conseguisse aprender como se ... não fosse ...

P É ...

L não fosse capaz uma série de coisas em questão também!

P Pois é.

L Pro, tem uma outra questão que é como eles lidam, lidam com as diferenças entre eles.

P Ah sim. Em relações às questões de, de, de gênero, nós temos, temos progredido muito apesar de existir ainda uma, uma preponderância de ideias machistas enormes de que a mulher tem que ser a mãe do marido ainda existe, existe a questão de que a mulher é a responsável da casa também existe que a mulher só, é responsável pelos filhos também existe, e que ...

L Você percebe isso de que,

P Oche!...

L de que forma ...

P ... claro ...

L ...assim na sala ...

P No discurso ...

L Sim ...

P ... falando e conversando. Todas as vezes que eles con... eles conversam com a... conversam entre si, e falando: Ah! Mas fulana também é puta, olha a roupa que ela veste. Falei meu filho, mas não é a roupa que ela veste que a define, não é assim não. Mas a mulher que anda assim com uma roupa dessa professora, mostrando o rabo, mostrando o busto! vai querer o quê? Eu falei: Mas a roupa dela não, não, não lhe dá o direito de você falar o que quiser com ela, fazer o que quiser com ela. Então tem essas coisas também, né.

L Sim ...

P Deixa eu ver que mais ...

L Tem mais alunos aqui do sexo masculino ou feminino.

P Feminino, sempre mais meninas.

L Sim!

P Entendeu?

L Hum, hum ...

P E ... assim em relação as, as, dif... ah tem assim difícu ... por exemplo: no cartaz do projeto Art Letras que a gente está fazendo, a gente tem um aluno que é um menino negro, muito negro, muito lindo, né, assim e ainda é senhor. Ele tirou foto, a menina falou: _Ah! Oxente, Samuel não tinha que está aqui nesse, nesse cartaz não, porque ... ô tia, porque que ele não tinha que estar aqui. Por que menina, por que? Mas a gente percebe que é questão ...

L É preconceito

P É a questão da cor.

L Ham, ham ...

P Por que Samuel, preto desse jeito é a foto. A Professora veio e falou assim: _Mas você pensa que Samuel, Samuel é ext é, é tremendamente inteligente, ...

L Hum, hum ...

P ... tremendamente! é merecedor sim e é muito bonito.

L É, (Risada) muito bom! Você, você acha que o livro didático adotado na escola contribui ou não para a conscientização tanto da igualdade entre os homens, quanto das diferenças?

P Na verdade é, é assim: o livro didático para as escolas públicas aqui da Bahia e de Itabuna e não de Bahia, da Bahia né, meu Deus? o livro didático ainda vem essa, Ah estamos até no tempo de pensar em escolher o livro didático, livro didático não contempla o, o mundo deles, às vezes não fala a mesma linguagem às vezes eles não têm um cabedal suficiente para fazer os links a, a... assim, como é que posso dizer, conhecimento, sabe, não vou dizer conhecimento cultural porque cultura eles têm, né, mas o, o, o, o, ...

L Linguístico ...

P ... o conhecimento ... é linguis ... científico,

L Científico ...

P ... sabee eu pra mim ... livro didático daqui, parece que o livro didático aqui é escrito em chinês, e eles não conseguem, eles não acompanham o livro didático não ...

L Hum, hum ...

P Não acompanham, para fazer a gente a gente faz, pega, resume, o povo quando tem o livro tá lendo o livro: vamos ler, vamos comentar! a gente, nós mesmos professores a gente tritura mais pra ir pra, pra, pra uma linguagem que eles conhecem. Assim, pode até contribuir se eles as eles co ... pelo menos os livros didáticos que são adotados aqui, entenderam? Se, se eles conseguirem acoplar ... esses, esses links ...

L Compreendo ...

P Eu acho o livro didático, ouviu, acho o livro didático agora os meninos, parece que não acompanham, ô meu Jesus Cristo ...

L Hum ...

P Ah sim! mas claro os livros não são mais preconceituosos, mas eu acho o seguinte: o livro didático...

L Mas também não trazem nada de ... assim ... de auxílio nesse sentido ...

P Não, ele é assim: os livros didáticos ele ainda ... é ... como é que posso dizer ... eles ainda representam ... não ... eles ainda recebem ratificam um cânone europeu principalmente em literatura ...

L Sim ... Você acha muito distante, né

P Acho ...

L ... da realidade brasileira ...

P Acho, acho ... por exemplo: aí vem assim ... claro que a gente tem que ler os clássicos é maravilhoso e tudo, mas assim tem certas coisas que podem ser abordadas de maneira regional inclusive que fuja do cânone da literatura brasileira também tem os autores regionais tem que fazer parte do mundo, né, a gente vai tentando ...

L É, claro, muito bom. Em sua opinião, qual deveria ser o papel dos professores e das escolas com esse tema, eu digo assim da escola como um todo?

P A escola deveria tentar se a ... parece clichêzinho, mas não tem para onde correr, tentar se a ...tentar se abrir pra essas novas linguagens novas realidades, mas a gente sabe que não se abre viu, a escola é hermética.

L Hum, Hum

P Por isso que a gente passa por estes problemas todos nós estamos com é, é, é ... no processo de evasão...

L Sim!

P Gran ... além da evasão ainda existe a possibilidade de resistência na escola também porque a escola quer continuar sempre e o professor também e ...

L Resistência à mudança.

P ... inclusive eu que eu não vou, vou fazer aqui dá, dá a melhor de todas, não é, tem a resistência a mudança e às vezes tem resistência a mudança porque não sabe o que vai fazer, por exemplo: sabe que tem de mudar, mas não tem o modelo, um modelo a seguir, um outro lugar pra ir que não seja o que você já sabe.

L Sim ... é difícil não é, você tem que construir, construir materiais você tem que mudar a metodologia é ... você, você tem que se desconstruir, não é, sua prática tá ... construir novamente ...

P engraçado que uma coisa que se fala muito, a, a, das construções na reconstrução e tal, e como se isso fosse fácil! Meu Deus! no tempo da escola, porque a gente quer se apegar ao que a gente já sabe mesmo o que é seguro, né, ...

L Sim é verdade sim, normalmente é assim, é, é mais confortável!

P Ficar no conforto, quem quer sair da zona de conforto?

L Da zona de conforto é, o que implica, né.

P Tudo clichê, né, tudo clichê, o que estou falando aqui, mas é a verdade...

L É a realidade...

P É a realidade, quem quer sair, por exemplo: você sabe que você pode ensinar frações através de com aula prática, não sou professor de matemática né, mostrar que é o melhor o que é um quarto que um isso que isso, é você ainda quer utilizar o quadro porque a gente não se sente confortável usar as suas, suas acor... pôr a gente você sabe que você não, não, não, não quer dar, não quer assumir o

L O ônus, não é...?

P Não, não quer dar, não quer, não quer, tem medo do perigo, tem medo do novo ...

L Do novo ...

P Não ... quer, está acomodado, não, está tão bom, está tão legal, não vou mudar, mas a gente tem que mudar por causa do aluno porque senão, você entra na sala, você encontra bagunça ...

L Sim ...

P Você vê o aluno conversando, você fica nervoso, estressado ...

L Sim ...

P Irado, né, achando que você não serve mais por porcaria nenhuma ...

L Interessante isso ...

P Né, e o, a, ou você lida com isso, ou você enfrenta ou você vai continuar (voz baixa) que é o meu caso né, (Tom normal) eu me coloco você vai continuar estressado e ansioso porque você não quer sair desse, desse, desse lugar

...

L Dá muito trabalho, né, uma mudança ...

P Dá muito trabalho ...

L Dá muito trabalho. Você quer acrescentar mais alguma coisa em relação a esse tema, essas questões, alguma coisa ...

P Eu gostaria sinceramente que a escola se abrisse a esse novo mundo, queria mesmo

...

P ... pois é, queria mesmo que a escola se abrisse, eu me sinto tão presa, parece que eu não tenho nem asas mais, me sinto podada, me sinto tão... toda vez que quero sonhar eu quero fazer uma coisa diferente ...

L Você enfrenta muitas barreiras?

P Hum, hum.

L Hum, hum

P * Enfrento mesmo. Oh, agora para o, o projeto o terceiro ano vai trabalhar Nelson Rodrigues, e não tem no livro e é difícil ter...

L Hum

P ... e assim é pra fazer dois contos, pra fazer dois contos, dois contos são contos pequenos, são sintéticos. Tem que representar os dois? Fazer a dramatização dos dois? Tem. Tem que fazer poema inspirado no tema dos livros? Se for feminicídio se for é, é homofobia, se for macho e fêmea? Tem que fazer. E tem que fazer também a pintura com base nesse te ... Tem que fazer. _Ah, mas é muita coisa para fazer “. Não, se vale quatro pontos, como é que vai ser? A gente ainda, ainda tem a a resistência do colégio ...

L Sim

P Porque o projeto ... tem que partir da premissa que todo mundo sabe ler e escrever

L Ainda tem essa questão, essa crença

P O que! Existe ...

L ... de que só ele tem a responsabilidade por tudo ...

P É ...professor de português se sair ... olha é, está doente. _Minha culpa!” Venha ou não. já estou, já estou tentando me livrar e fico angustiada quando meu aluno que é do fundamental você sabe principalmente esse negócio lá do ciclo que tem aqui, né, que vem saber porque vai ... mas a gente se angustia porque a gente não consegue...

L Bom, desabafo, ótimo desabafo. É muito bom a gente poder falar sobre essas coisas, essa é a realidade, né, a gente está aqui para falar da realidade.

PC4

Dados contextuais:

- Idade - 53
- Situação profissional – concursada pelo Estado
- Tempo de experiência como professora de português – 16 anos
- Cargos que desempenha, além do de professor -
- Formação na área da docência - Letras
- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio – 4h/a

L - Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

P Os PCNs contemplam a competência comunicativa principalmente em relação ao respeito às diferenças e a importância do aluno conhecer outras linguagens, adequar a linguagem ao contexto, ao ambiente, não desmerecendo outros tipos de linguagem.

P É uma maneira de participar da vida ativa na sociedade que discrimina quem não se adequa.

L - Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P Todas são importantes, mas a competência discursiva é mais importante porque abrange a competência gramatical e vai para o discurso e sua adequação.

L - Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P Considero que o livro tem se preocupado com isso. Muito embora não seja o ideal. Abarca vários tipos de textos, gêneros, imagens e se preocupa com a linguagem atual do jovem. Eu adoto o livro, uso bastante, porém não sigo à risca o que ele orienta. Eu adequo o livro à realidade e uso mais de um livro em minhas turmas.

L- Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

- a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?
- b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?
- c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

P Com a letra “c”. Percebo essa preocupação da escola se posicionar dessa maneira, porém a escola está confusa quanto ao seu posicionamento. A maioria dos professores se preocupam, mas são muitas questões que estão em jogo.

L Professora como você as diferenças na sala de aula?

P As diferenças existem, né. Agente tem as diferenças de ... de cor as diferenças de gênero é ... existem pessoas especiais, mas eu acho que elas é ... convivem normalmente. Não vejo muitas ... muito conflito entre eles, eu não vejo.

L Sim, isso é bom. Isso tem a ver com a questão seguinte. Assim, você já presenciou algum *bullying* alguma agressão alguma violência, ou seja, física ou palavras, é ou já sofreu isso em sala de aula?

P Não. Eu nunca sofri e nunca notei em alunos meus no ensino médio, nunca notei algum conflito assim de *bullying*, ou de agressão verbal ou mesmo física nunca presenciei.

L Que bom. E como você costuma lidar com essas questões? Com relação a preparar os alunos, conversar sobre isso?

P Eu ajo com naturalidade. Porque assim, quando eu vejo que tem algum problema, assim ... um certo preconceito, eu procuro mostrar que, que é uma coisa normal que a gente tem que conviver com isso, não é?

L ...com as diferenças ... (?)

P ... hoje é, é ... a gente tem que aprender a viver com as diferenças elas... fazem parte da, da vida da escola, do dia a dia e tem que ser encarado com normalidade ... hum

L Hum ... certo é ... nesse caso, você ... como você percebe que eles lidam, os aprendizes, lidam com essas questões entre eles?

P Eu... eu acho que entre eles reagem com naturalidade, não é, eu tenho um, eu tenho alunos homossexuais na sala de aula aqui, são tratados normalmente pelos colegas. Não vejo nenhuma nenhum preconceito contra eles. ... Tenho meninas que são lésbicas em outra sala, também não vejo ninguém assim, não vejo *bullying* não vejo agressões, não vejo. Se houver não é na minha aula nem por perto de mim, não vejo.

L Você acha que o livro didático adotado pela escola contribui ou não para conscientização da igualdade e da diferença?

P Eu acho que não. Eu acho que os livros são muito longe ainda de, de encarar essa situação de frente. Os livros eu acho que ... eles vão ... passa-se os anos, os autores são os mesmos. Hoje mesmo estava analisando os livros

que chegaram os autores continuam os mesmos os textos continuam os mesmos, não sei se no fundamental já conseguem identificar essas diferenças, mas no ensino médio não consigo identificar essas diferenças.

L Você acha que a interculturalidade ainda não está sendo tratada ...

P Não, *de* forma nenhuma.

L ... Nos livros didáticos

P Nos livros do ensino médio não vejo não, sinceramente. Pode ser que nos livros do ensino fundamental onde eu não tenho acesso, isso aconteça, mas os livros do ... ensino médio não\.

L Você acha que eles deveriam ... trazer ...

P Claro, com certeza

L textos trazer ...trazer imagem

P Com certeza, porque ...

L trazer materiais ...

P É um assunto atual.

L sim.

P Né ...Que a gente tem que encarar de frente.

L Hum, hum ...

P Está aí a mídia está mostrando ... o tempo todo tá clareando o que está acontecendo e a escola não pode ficar ... de fora

L (a quem?)

P de fora disso tem que encarar... estar envolvida nisso aí, até para esclarecer ... para ajudar que ... estes preconceitos deixam de existir.

L Em sua opinião, qual o papel dos professores e das escolas em relação a esse tema ... do respeito às diferenças.

P Promover o respeito, né, ... promover é ...

L mas de que forma a área...

P ... é ... trazendo o tema né ... trabalhando temas que realmente é ...

P ... venham a esclarecer os alunos a contribuïrem de alguma forma para que os alunos convivam de forma natural com essas diferenças.

L Haja respeito, haja paz ...

P é exato Acho que agregando uns aos outros mesmos. São temas que tem de ser trabalhados é ... em conjunto de toda escola. Não é ... por todos professores não só de uma matéria, mas de todas ... de todas as disciplinas tem que trabalhar com

L Muito boa ideia ... um projeto de escola, né ...

P Hum, hum, exatamente ...

... deve ser um projeto da escola e não de uma forma isolada

P Exatamente, é ...

L Não o professor sozinho ...

P Porque não é uma coisa que trabalhei isolado que vai funcionar né ... só funciona se for ...

L ... uma ação coletiva

P ... uma ação coletiva, é ...

L Muito bem Você quer acrescentar mais algumas coisas ...

P Não!

L em relações a essas questões essas coisas, né ... uma opinião uma sugestão?

P Não, no momento não ... posso pensar depois, mas no momento não.

L Só isso mesmo. Está ótimo. ... Obrigada

P Obrigada a você!

PC 5

- Idade 63 anos
- Situação profissional – docente em atividade (agora estou aposentada).
- Tempo de experiência como professora de português - 23 anos
- Cargos que desempenha, além do de professor – somente professora
- Formação na área da docência - especialista em Literaturas Comparadas e em Sustentabilidade
- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio - 40 horas

L Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

P. Considero de grande importância, uma vez que amplia o entendimento de comunicação no ensino-aprendizagem.

L- Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P A sociolinguística abrange inúmeras competências, inclusive a gramatical, pela sua capacidade de ampliação de registros linguísticos e culturais, o que por si só engloba o código verbal e não-verbal da língua.

L Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P- Alguns livros didáticos abordam essas questões, de forma um pouco mais atualizadas, porém, muitos autores necessitam atualizar critérios sobre o uso da língua na escola.

L Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?

b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?

c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

P A escola não deve perder de vista seu papel de articular políticas de inclusão e identidade, com o objetivo natural indivíduos em suas diversas necessidades de evolução e diversidades apresentadas à sociedade como demandas, também da escola, que precisa estar atenta à criticidade, o diferencial de quem estuda para adquirir visão de mundo mais adequada à interação com o próximo.

L Professora, como você vê as diferenças na sala de aula ?

P Vejo como alguma ... vejo as diferenças que são as demandas provocadas pelas demandas sociais é ... sempre há essa coisa ... os meios de comunicação a mídia sempre também influenciam nessas ... na... no comportamento dos estudantes uns com os outros em relação aos professores... eu vejo assim com uma certa... uma certa dificuldade ... como se isso fosse dificuldade assim.... mas enfim, trabalhar ...

L OK ... é ... você tem percebido conflitos relacionados a essas questões em suas turmas teve em relação a gênero a questões étnico raciais, linguísticos de forma ou outras, estéticas, de aparência ... como você ... é ... tem percebido isso na sala de aula? Existem conflitos?

P Sim. Existem conflitos, sempre existiu nesses 22 ... 23 anos que sou professora. Sempre, sempre, em relação ao gênero, em relação à etnia, em relação é, eu entendia os alunos muitos deles, também tem aquela coisa de se achar o mais inteligente, de se achar mais... se achar de alguma forma diferente para convencido na forma deles pensarem e essas diferenças fazem uma diferença grande né mas na medida do possível, nós professores vamos dando conta de .. do nosso jeito, fazer uma tensão positiva.

L É necessário. Como você pessoalmente lida com estas questões?

P Eu lido ... eu lido com a maior naturalidade possível como todas as questões da vida e das pessoas, tudo inerente ao ser humano porque comento às vezes com eles, não façam isso porque o mundo tem uma diversidade muito grande. Quem criou o mundo criou com uma diversidade incrível é, ...difícil da gente é abarcar. Então uma banana existe uma banana com todas as diferenças são várias bananas com uma diferença, laranja, presta atenção na flora, na fauna tantas flores ... tantas rosas de várias cores, de vários perfumes de vários tons. Então nós também somos assim, nós temos o nariz assim, nós temos o cabelo assim, mas isso não nos deprecia e não nos tira o status de filhos de Deus que todos somos. Então baseado nisso, nós temos que nos respeitar. Se é ... se tem uma diferença de gênero se tem uma diferença ... nada disso nos impede de nós sermos amorosos uns com os outros.

L Muito bom! Você tem uma visão intercultural seu olhar intercultural. E ... como os aprendizes lidam com as diferenças entre si?

P Eles são imaturos em relação às diferenças, como eu falei a mídia é ... privilegia determinado tipo, eles veem, percebem tudo e até com os professores, eles também fazem distinção, fazem diferença eles também fazem julgamento eu digo sempre que julgamentos com ferramentas que ainda não são adequadas, não é pela experiência, pelo tempo de vida deles, pela... pela própria ... pelo próprio entorno em que vivem e também a política cultural, não é? da mídia.

L OK muito bem. E você acha que o livro didático adotado pela escola contribui ou não para a conscientização da igualdade e das diferenças?

P Sempre contribui. Sempre contribui. Na nossa escola, por exemplo, nós temos... nós temos guia, nós temos um projeto sobre a negritude, né, e fora deste tempo nós falamos sobre o cabelo, sobre a importância do cabelo de cada um nós. Também trazemos textos para vermos, textos para diversos temas que venham melhorar o conhecimento, não é, a culturalidade do nosso educando.

L Em sua opinião qual o papel dos professores e qual o papel das escolas em relação a este tema?

P O papel dos professores é justamente é... elevar a consciência ... melhorar esta consciência. Mas eu digo assim se cada pessoa cada professor tem o seu jeito de ser tem a sua, as suas crenças e ele, ele faz as coisas de acordo

com as suas crenças. Alguns professores, eles não dão atenção a estas coisas específicas, não é, outras vezes eles têm... é... é... não falam nada isso pode reforçar, não é ... o aluno. O sistema de educação que é caótico não privilegia, é.. diz que privilegia os temas, mas daqui a pouco tem outras formas de agir, não é, por que também ele é, ele é gerido por diversas mentalidades.

L Sim, interessante. Você quer acrescentar mais alguma coisa em relações a estas questões?

P Eu gostaria de dizer que nós estamos lidando com um período em que se di ... se fala muito em inclusão, inclusão.

L Sim

P É ... esta inclusão é ... ela é um pouco perversa ... porque a escola não dispõe de meios de fazer a inclusão de fato como tem que ser, de pessoas com dificuldades de mobilidade di ... dificuldade de... de... intelec...intelectuais, não é ... pessoas com diversos níveis de dificuldades que não significa loucura nem bobagem que nem isso... Muitas vezes o aluno muito inteligente e ... e não é porque a escola não ... a escola não alcança, vamos dizer assim , mas não é porque a escola não quer, é porque existe um sistema voltado para tudo enfim. Mas, e em relação ao professor, quero dizer, falar um pouco mais sobre o ... a inclusão do aluno. Este aluno ele vem pra escola muitas vezes já trazendo uma ... como é que diz, trazendo um laudo dizendo que ele é assim que ele é assim que ele é assim, não é? Então ele acredita que ele é diferente, que ele precisa ... ele não deve ser tratado como os outros e tal e tal. Outras vezes nós professores não temos condição de cuidar, de ajudar nessa inclusão como se deseja e, e eu quero dizer o seguinte: nós os professores não fomos educados para, para lidar com essas dificuldades, não é, porque antes não se trazia essas dificuldades para a escola.

P Então ...

L A formação recebida não foi adequada ...

P Nós ainda não temos, não é, eu acho lindo, ouço falar dos professores, vejo, tenho um colega que trabalha com essas questões, um ou outro que estão se formando com ... por exemplo trabalhar com libras, trabalhar com ... é surdo mudo, não é , com ... essas coisas que eu acho muito interessante mas eu mesma não estou preparada para inclusão como eu gostaria. Eu digo para ser poliglota precisa saber a linguagem do surdo mudo para dizer que é poliglota, ...

L Entendi.

P Certo. Então em relação ao professor, a escola o sistema de educação não faz inclusão do professor. Porque nós precisamos entender uma coisa o professor é um sujeito da, da ... social igual a todos, ele pode ser, ele traz também os seus distúrbios, ele pode ... ele é uma pessoa as vezes temperamental, outras vezes ele, ele não é, é uma pessoa bastante ... permissiva ou isso ou aquilo, e aí, isso entra em choque com ... ele programa uma aula para a qual ele foi preparado, é, foi preparado para programar a aula, ele vai senta sente .. isso aqui deve dar certo, está bom assim, tal, tal, tal. Quando você chega na escola, dois três alunos, quatro começam a fazer algazarra achando que aquilo não é bom. Então o professor, estão tratando o professor como se ele tivesse capacidade de, de, de programar a aula para agradar a

L Todos...

P ...40, 20, 30, 40 alunos. Pelo menos três quatro que a gente que tem filho sabe que nossa formação nossa maneira de formar não agrada a todos os filhos. E isso é pouca gente. Imagina numa sala de aula. Professor como eu se recolhe. Eu me recolho, eu fico triste, no sentido de eu não estou dando conta e me recolho ...

L Você gostaria de fazer é ... sempre mais do que você

P Gostaria de fazer mais do que faço

L Se tivesse condições.

P Não tenho condições de fazer.

L Entendi, querida ... muito obrigada, viu! Pela sua entrevista

P Procurei ser muito ...verdadeira.

PC6

Dados contextuais:

- Idade - 44

- Situação profissional: concursada

- Tempo de experiência como professora de português - 19

- Cargos que desempenha, além do de professor

- Formação na área da docência: Formação em Letras, pós-graduanda mestrado

- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio 3h/a

L Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

P É fundamental, pois prioriza a formação do sujeito como ator social, capaz de compreender o mundo interpretando-o e modificando.

L Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P É a sociolinguística, pelo mesmo motivo de priorizar o sujeito enquanto ator social, cultural etc.

L Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P A Coleção Para Viver Junto de Editora SM atende à proposta do Modelo interativo, através de estratégias de leitura, da ativação dos conhecimentos prévios – ele o faz quando apresenta personagens conhecidas; da tempestade de ideias, - ao trazer a leitura da obra de arte; da confirmação da previsão inicial sobre o que trataria o texto e da escolha do gênero adequada à faixa etária.

4- Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

- Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?
- As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?
- A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

P Letra c - é a proposta que atende aos objetivos da BNCC⁵¹, tão discutida hoje.

L Professora como você vê as diferenças em sala de aula?

P Bem, no dia a dia, no convívio com os alunos a gente percebe, e como cada um se comporta e esse comportamento faz com que a gente perceba que existe sim diferenças é ... entre eles, em sala de aula até pelo posicionamento deles e de outros ... colegas.

L Hum, hum.

P Então, fica mais fácil com o convívio com os que dizem, com o que eles pensam, com o que eles acreditam, a gente pode chegar a uma conclusão. Essas diferenças acontecem e como a gente pode é ... interferir.

L Muito bem. Você tem percebido conflitos relacionados a estas questões em suas turmas?

P Sim. Através ...

LVocê poderia relatar algumas situações.

PSim -----. Através de brincadeiras.

É... Brincadeiras com fundo de verdade.

L Sim...

P Toda vez que a gente fala em relação às crenças diferentes a gente sente que um faz uma brincadeira, uma conta uma piada, mas que essa piada tem um fundo de verdade.

L Sim. Tem alguma coisa que sobressai assim dentre as diferenças, por exemplo, em relação a aparência dos jovens, em relação a estética ...

P Sim...

L ...em relação a ... é questões étnicas raciais de gênero o que você poderia destacar?

P Cabelo por exemplo né, eu tenho alunas que tem o cabelo, elas assumem o cabelo que elas têm e ...

L Vi, lindo ...

P ... Você deve ter visto ... é muito bonito por sinal e isso traz comentários de alguns alunos, que ... meninas principalmente que acreditam, né, naque ... nesse estereótipo que a mídia faz, né, todo mundo tem que estar arrumadinho.

L Cabelo liso!

P Isso! Então a gente percebe, cabelo é ... o jeito de se vestir não é, dessas meninas também, não sei se você teve contato com uma aluna que tem aqui na escola que ela dança muito bem! Muito! aí alguns colegas dizem assim _ ah professora, isto aí está no sangue, não é, a ginga, mas que existe, existe.

L Sim. Então, esta ginga pode ser fruto de um estereótipo,

P Pode ser ... é fruto do estereótipo isso

Ldo baiano né

P ... isso. É fruto de um estereótipo, mas eu percebo

L Percebe o tom, não é?

P Muito!

L É ... como você lida com estas questões?

P Primeiro primeiro a gente não pode ... é ... enfrentar, não é, de forma ríspida você ... geralmente eu parto de uma historinha, né, as vezes eu crio uma história e conto, né, que ... eu na família, uma ficção,

⁵¹ Segundo Brasil (2018) a Base Nacional Comum Curricular é o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

L Sim.

P ...Como uma ficção boa, né, pra poder...

L Interessante...

P Pra poder chamar a atenção e dizer que ali não tem melhor, pior. Sempre professor tem sempre que achar um meio de sair, disso aí. E mostrar para o seu aluno ... aquele menino que está com você praticamente todo dia, que aqui é uma extensão da casa que isso pode ser diferente do que ele pensa.

L Sim

P Eles trazem muito de casa isso _oh minha mãe falou isso, meu pai falou isso, minha vó falou isso, quando na verdade a gente tem que mudar um pouquinho.

L É verdade...

P É, geralmente eles acabam sendo, assim, convencidos, não é, ...

L Uma mudança

P É bom, porque eles dizem assim no final: _fulano foi mal.

P Escuto muito isso!

L Sim. Isso é bom, não?

P Aquela sala que você esteve...

L Sim.

P aquele menino, Pablo que te mostrei, ali é um exemplo, mas assim a turma já aceita, você viu que ele não é rejeitado.

L É verdade

P A turma já aceita já ...

L Convive...

P Convive graças a Deus.

L É ... como eles lidam com essas diferenças, entre eles, eu sei que você acabou respondendo um pouco, você poderia acrescentar mais alguma coisa?

P Posso. É ... eu tenho uma situação em relação a essas diferenças que, tem assim um pouquinho tenho um aluno no terceiro ano que ele tem, além dessas diferenças, ele tem baixa visão, né, e esse aluno não aceita, problema não é a turma, problema ele não se aceitar ...

L Ah eu entendo ...

P Ele não traz a lupa e o material que ele tem disponível, ele não quer ... ele não quer utilizar é ... é ... por exemplo ele tem que ter um texto com uma fonte maior,

L Sim

P Ele tem que ter ... a lupa que ele tem ele põe dentro da mochila ...

L Sim

P ... e por ele não aceitar ele acabou

L Chamando a atenção?

PChamando a atenção, é ... e os colegas...

L de forma negativa

P de forma negativa.

Ele sofre pressão dos colegas.

L Então, ele vem sofrendo com isso!

P Então, assim, já melhorou muito, mas a situação bastante gritante. Porque, na verdade, apesar da gente perceber... uma certa brincadeira com fundo negativo em relação a essas coisas, né, é ... o que prevalece é o lado positivo.

L Sim.

P Aqui nesse ambiente que agente...

L Maravilha.

P Mas esse aluno, ele tem dado trabalho!

L Tem essa dificuldade

P Tem essa dificuldade

L Tem que ser trabalhado ...

P é ...

L nessa questão da auto aceitação.

P A gente ... a gente tem trabalhado muito, mas já melhorou, mas ainda dá muito trabalho, mas ainda me preocupo com ele. Já está saindo daqui já, do terceiro ano, eu não sei ainda o que vai ser dele ...

L Lá fora ...

P Lá fora, né, não sei, já melhorou muito, mas assim às vezes tenho contado até 10 para não entrar em conflito com ele, mas a gente tem dificuldade.

L Porque é uma boa ilustração. É uma coisa que a gente não dá conta. Muitas vezes o problema não está no outro está também na pessoa...

Pnão aceita não aceita essa dificuldade. Não aceita de jeito nenhum.

L Interessante é uma coisa nova pra mim. É ... professora você acha que o livro didático adotado na escola contribui ou não para conscientização tanto da igualdade quanto da diferença?

P Oh, posso te contar um segredo? Eu desisti de usar o livro didático do ensino médio. Não uso o que foi adotado. Graças a Deus, agora a gente vai escolher, né, daqui a pouco vai começar a escolher o livro que vai ser adotado a partir do ano que vem. Mas o que está aí, totalmente fora da realidade em todos os sentidos. Não só em relação a essa temática, mas em todas as outras. Então assim, eu desisti de usar o livro. Eu faço o material, trago, peço para eles pesquisarem, eles acham graça porque eu digo assim: olha vou ser agora é a professora tradicional, viu. Aluno que trouxe o livro de português eu vou descontar ponto. Eles dão risada. Porque realmente o livro, não vou falar o nome para não comprometer, mas realmente o livro não tem

L Nada ...

P Nada

L ... a acrescentar

P ...é ... nesse aspecto, né, ... muito muito... textos bastante ...

L Ultrapassados ...

P Ultrapassados... Não tem nada, nada em relação à temática, não tem nada, nada, nada. A não ser, assim, o assunto de literatura que você pode levar para essa vertente, né. Tem aspectos da literatura que você pode as escolas literárias, algumas que você pode adentrar nesse assunto mais ... pra ajudar mesmo ... não é ...

L Não é ... Não vem como uma proposta

P (Silêncio)

L É ... em sua opinião qual o papel dos professores e das escolas em relação a esse tema, fale de uma forma geral.

P É ... Bem, é, de uma forma geral, a gente tem que entender que este assunto faz parte do nosso dia a dia, não é? é ... é uma... é um tema que está mais ... até aqui, Bahia mesmo, nós estamos assim dentro de um contexto que muitos outros lugares não estão e é como te falei do aluno que não aceita, então primeiro a gente tem que aceitar, né, essas diferenças não como algo inferior que não é, não é? Primeiro a gente tem que aceitar que viver isso aí poder passar para o nosso aluno. Porque eu acredito que existe também o preconceito, de muitos professores em relação a isso aí.

L Sim...

P Não é. Acredito em?

L Assim, seria mais em relação a quê? Por exemplo.

P Por exemplo: você vai trabalhar a temática dentro ... vamos esperar por um caso bem específico, a semana da consciência negra, muitos professores não querem, entendeu? Porque acham assim ...

L É o silenciamento ...

P É o silenciamento. Eu entendo que a gente não vai deixar de lado outras questões que são importantes, mas que a gente precisa trabalhar esse outro lado, né, a gente precisa trabalhar porque nosso aluno está neste contexto, você tem que estar neste contexto é ...

L É a maioria

P ... É, é ...

L Aqui da escola

P Da escola.

L Você vê que na escola pública a maioria é negra ou afrodescendente ...

Pé a maioria, maioria, maioria ! Você entra em um terceiro ano deste aí. ... Ave Maria!

L É a maioria...

P É a maioria, maioria, maioria ... Então assim, é preciso que a gente enquanto educador, enquanto professor, mediador esteja mais ... aceite mais, não é? O aceitar que eu falo é no sentido de você não menosprezar, né, ou deixar de mão ou outras coisas, até porque nós aqui se for fazer uma análise a maioria a gente é isso aí ...

L É verdade.

P Não é? Eu sou. Por exemplo: eu mesma sou maranhense, mas meu ... é, é ... minha avó era índia, não é, meu avô um caboclo. Então assim olha ... estou dentro disso aí, né, você vai ver que, é, é ... é tão real isso aí, não é, essa questão negra afrodescendente das crenças das diferenças que não entendo como é que tem gente que não conseguiu ainda contextualizar.

L Não se enxerga ...

P Não se enxerga

L Isso é, com a afro descendência

P Tem se olhar, olhar no espelho, sobrançelha, olha no cabelo, olha a minha pele, será que a minha sobrançelha aqui é de europeu? Não é! Não é, a gente tem que olhar isso aí.

L Bem ser humano, isso aí.

É ... Então, assim, já fiz isso aí na sala: gente vamos olhar um pro outro? Aí vamos fazer uma brincadeira dessa,

L Aí que bom ...

P Aquela brincadeira tipo assim: você acorda de preto, assim eu falei: vamos olhar um pro outro? Aí, primeiro a boca: e é professora! Olha a sobancelha... é professora ah!! Aí eu falei de uma pesquisa que teve aí em um tempo que algumas pessoas fizeram, lembra? pra ver se ... é, é...

L Pra ver o DNA.

P Você lembra?

L Fantástico!

P Achei aquilo fantástico.

L É, é, gostei muito daquilo também.

P ... pessoas brancas e pessoas que eram negras com sangue azul

L Afro descendência, né

P o azul, preconceito aí, sangue azul

L Sim exatamente!

P Então, mas eu acho.

L Bem lembrado.

P É, nós temos que ser mediadores e aceitar.

L É ... você quer acrescentar mais alguma a respeito deste tema, alguma sugestão alguma observação.

P A observação que eu teria pra ... você como representante, você como representante da UESC aqui no momento, eu acho que a Universidade precisa estar mais presente neste ambiente. Eu acho né. Porque assim muita coisa que a Uesc faz nesse sentido não chega aqui ...

L Uma escola tão grande

P Uma escola grande. Aqui é um universo.

L Uma referência.

P Aqui ... você ... são duas escolas ...

L Sim

P Aqui são duas escolas praticamente ...

L Devia ser escola universitária é porque é um laboratório ...

P Isso aqui é um universo, mas assim ... por exemplo: primeira vez que chega alguém aqui fazer trabalho ...

L Sim ...

P Só esta observação o mais está caminhando passo a passo.

L Muito obrigada.

P Por nada.

L Pela sua contribuição.

P Por nada.

PC7

Dados contextuais:

- Idade - 47

- Situação profissional: concursada

- Tempo de experiência como professora de português – 10 anos

- Cargos que desempenha, além do de professor – TAE (técnica excedente na UFSB)

- Formação na área da docência: Formação em Letras, pós-graduanda (mestrado), graduanda de doutorado

- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio 3h/a

L Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

P Existe uma preocupação dos PCNs em relação à competência comunicativa pois permite que o estudante utilize a sua linguagem nas diversas situações de ensino. Os PCNs são muito mais abrangentes em relação a estes conceitos quando você compara com o ensino tradicional.

L Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P Em relação à competência, eu sou mais favorável ao uso da competência sociolinguística porque ela vai permitir o domínio de regras sócio culturais de uso da língua, ou seja, a comunicação de fato, (não é?). Então o estudante ele sabendo isso, fazer uso desta competência, o que é mais importante, que é se comunicar, expressar os seus sentimentos, acredito que isso aí ele vai conseguir atingir.

L Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P Em algumas questões, sim! Mas, o mais importante é o papel do professor, sua postura em sala de aula. Isso faz a diferença.

4- Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?

b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?

c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

P A escola, ela deve se adequar a um espaço plural e inclusivo. Eu acredito que Boaventura, nesse sentido, ele nos remete a conceitos importantes: sociologia das ausências, sociologia das emergências e a tradução. Nós não devemos, enquanto professor, não trabalhar apenas com conhecimento canônico, nós devemos dar espaço a outros tipos de conhecimento inclusivo incluir e todos os outros tipos de conhecimento porque vai melhorar, com certeza, é sociologia, chamado também de ecologia dos saberes, não é (respirando) o que pode vir a ser que as emergências e a tradução. É importante que o professor, ele consiga fazer a tradução do conhecimento que não é canônico, para a sala de aula e considerar o outro, o outro não é só aquele o que vem de fora, de outro país, o outro é aquele que mora em outra casa mesmo no seu bairro, no outro bairro. Então essa a minha postura.

L Professora, como você concebe as diferenças na sala de aula?

P As diferenças existem, mas não são respeitadas.

L Você percebe a existências delas?

P Com certeza, os alunos são diferentes uns dos outros, não só no aspecto social, embora a gente esteja numa escola pública, mas a gente percebe que alguns alunos, embora na escola pública, tem um conhecimento mais avançado e outros, eles não têm esse conhecimento, né, então existe diferença no aspecto social mesmo, na escola pública, diferenças raciais, questão étnicas.

L É ... você tem percebido conflitos relacionados a estas questões em sala ... em suas turmas, assim, entre os seus próprios alunos?

P Hoje eu acabei de falar com você que eu tinha vivenciado uma história. Não foi aula de... aula de língua portuguesa, foi aula de estudo temático e ... nessa aula, nós estávamos discutindo valores humanos, nós trabalhamos com direitos humanos porque é um conhecimento que todos nós devemos ter, justamente eles que são futuros candidatos, não é né, fazer o Enem, etc. e tal, e sabem que a solução do problema apresentado pela prova do Enem tem ob... tem que levar em consideração direitos humanos, então a gente está fazendo este trabalho em sala de aula hoje, hoje especificamente com valores humanos, a sociedade atual e os valores humanos e ... assim sei que você sabe que a sociedade, ela está doente aqui no Brasil, né fora do Brasil, a violência ...

L ... a violência está muito grande ...

P ... enorme a gente está numa guerra civil constante. Está em estado de paz, mas numa guerra civil e as quest ... as orientações sexuais, elas não são respeitadas. Ainda existe muita homofobia, nessa sala, muitos machistas e três ou quatro estudantes que já ... tinha havido, se identificado de ... bissexuais ou homossexuais, e aí eles levaram essa questão da apresentação deles pra uma coisa pessoal, pra defender a orientação deles ou então dar uma resposta a um colega em um outro momento havia agredido eles. Então, esse embate foi bom, foi positivo porque é uma prova de você dizer alguma coisa que você quer dizer, mas por outro lado, por eles ainda terem levado para uma questão pessoal não ter essa eles mas esse foi o momento do conflito em que eu tentei resolver de forma civilizada, respeitando eles, mas eles não entendem essa linguagem do respeito. Professor que fala por favor, do professor que fala muito obrigado, muitas vezes eles não entendem... eles querem professor que grita, ameaça e outras coisas mais. Outra sala de redação mesmo que foi da língua portuguesa a gente estava trabalhando com o tema, deixa eu ver se me lembro o tema... e aí uma aluna já tinha lido sobre o tema ela estava bem mais além e a outra aluna desconhecia o próprio tema. Ela desconhecia o tema, certo, (...) entendeu? Então eu tive que pedir ajuda, o que que eu fiz, eu pedi aos alunos que já sabiam mais do tema que fossem monitores dos alunos que nunca tinham ouvido falar do tema ...

L Ótimo!

P Aí essa colega é: porque se eu ficar ... se eu, eu não posso explicar porque muitos já sabem, vai ser interessante para quem não sabe e as outras pessoas que ... que entendeu ficam desinteressadas.

L socializar ...

P ... socializar e ...

L Interag

P ... interagir fica mais interessante.

L Bom ... uma boa dinâmica. É ...

P Como eu lido com essas questões ...

L Sim.

P eu tenho que ser sempre educada ...

L Hum, Hum

P O... Muito educada embora às ve ... dá vontade de não ser. Mas se eu falo de respeito ao outro de, de amor meu discurso é esse, para tentar mudar esta sociedade, eu não posso ter uma prática diferente do meu discurso. Então eu sempre tento resolver as questões de forma harmônica, sem chantagem nem pressão ...

L Eu percebi.

P É ...

L É ... Assim o que você acha de como os alunos lidam com essas diferenças, você já falou um pouquinho ...

P No ensino médio, essa situação que eu acabei de falar que uns conheciam o tema e outros não, eles foram ... eles foram menos agressivos, no ensino fundamental eles foram mais agressivos, entendeu? No ensino médio eles foram menos agressivos com as diferenças, embora numa sala eu estava trabalhando o que ... esta questão de orientação sexual de feminicídio de homofobia são questões atuais de redação, né? Teve uma proposta de redação é a questão de homossexuais na sociedade. No ensino médio eu notei que a sala é extremamente machista, a sala que trabalhei ...

L deu para perceber

P ... deu para perceber ...

L Através do discurso ...

P Com certeza! _Professora, porque a senhora só toca nestas questões? né, de minorias, né, eles não falaram de minorias, _Porque a senhora fala destas questões? né, porque e ... eles não são homens mesmo, por que eles resolvem ser homossexuais...

L Falta de compressão ...

P É não tem não tolerância mesmo é, realmente a nossa escola, a nossa escola, a nossa escola a nossa sala de aula vai refletir o que acontece na sociedade ... certo? Então não há muita tolerância com as diferenças não.; não há muita tolerância como não há na sociedade ...

L É verdade

P É ...

L Eles são reflexo ... trazem isso pra cá ...

P É ... vou te contar algo, fiz um trabalho com eles, não sei se você já assistiu ao filme “A corrente do bem “...

L já...

P Com essa temática. Eu falei _ gente, essa temática agora, uma turma de 7º ano...

falei assim: _Vocês assistiram ao filme A corrente do bem, agora nós vamos ... agora nossa atividade é um relatório ... para a gente fazer o bem que a gente fizer de bem a alguém, com certeza isso vai mudar a vida dessa pessoa ... De trinta e poucos alunos só quatro fizeram isso...

L Nossa!

P Note que a gente ... eu ‘tou no mundo de Sofia, né, então é isso, as pessoas não querem fazer o bem, mesmo ganhando pontos, de tantos alunos, só quatro fizeram.

L Falta ... Há uma certa falta de interesse ...

P Interesse! É, então é mais interessante fazer o mal do que fazer o bem. Chama mais atenção, entendeu?

L entendi. Parece que a mídia

também enfoca mais as coisas negativas.

P A mídia divulga eu tive que bloquear uma amiga do *WhatsApp*, por que? Ela sempre estava me mandando corpos decepados, viu! Porque a polícia prendeu Alice ... aí ela me mandava, daqui a pouco veio outra ... ontem ela me mandou um caso ... azaro ... assaltantes da cidade de Feira que estavam acostumados a assaltar bateria de caminhões eles ... foram flagrados por caminhoneiros, deve ser, e aí que ... eu acho por caminhoneiros, eu não tenho essa informação ... o que foi que eles fizeram? Pegaram os quatro ladrões e retiraram as mãos da ... e colocaram num saquinho.

L ... coitados...

P ... alguém foi lá e tirou as fotos dos saquinhos, com as mãos, as pessoas se contorcendo de dor pelo que tinham feito com as mãos, e ela mandou para mim....

L , Nossa! Quanto sensacionalismo!

P É tão fácil divulgas estas coisas, aí eu bloqueei ela, ela me perdoe, essas coisas me fazem mal

L Faria a mesma coisa.

P Me faz mal, entendeu. Então foi bloqueada. Entendeu?

L A gente acha, a gente fica com foco nestas coisas, né?

P Sim

L Interfere em nosso emocional.

P Até hoje estou lembrando. Foi ontem né, estou lembrando...

L Você acha que o livro didático, adotado na escola contribui ou não para conscientização da igualdade e da diferença entre as pessoas?

P Olha, o livro didático que eu trabalho, no caso das minhas turmas, é esse, no ensino médio não tem ensino de redação que dizer, tem um livro lá, mas é assim, como eu faço um trabalho ...ado eu não uso muito o livro, né ? mas esse aqui é útil, acho o que vai fazer isso acontecer é a postura do professor. Se na ...no mesmo livro estiver dizendo, é ... vamos marcar os homossexuais você vai com a lei ... e diz que isso não deve ser feito.

L Pode usar o livro, né,

Ppra dizer

L só como um dos instrumentos, não é?

P Isso, como único instrumento... entendeu? É ... tudo isso é fundamental... não só o professor, mas também ... não só quem está em sala de aula, mas quem está em direção também. Muitas vezes as pessoas assumem determinado cargo e esquecem que ali é para você tentar fazer o melhor para a escola, para a escola que você está, qual é o melhor que você faz? Respeitar o seu colega, ser mais humano com ele, se esse colega ... não é que você vai ser permissivo, permite ... ser mais humano.

L Quer dizer, começa a partir desse tratamento que você percebe como pra que você ser valorizada para você saber lidar...

P É ...complicado você fazer um trabalho não só como gestor, não só como professor quando você não persiste, quando você não paquera seus alunos, no bom sentido, é isso aí.

L Falou, querida. Muito obrigada, viu, pela sua disponibilidade.

PC 8

Dados contextuais:

- Idade - 64

- Sexo F

- Situação profissional - concursada

- Tempo de experiência como professora de português – 20 anos

- Cargos que desempenha, além do de professor -

- Formação na área da docência – Letras e cursos de aprimoramento profissional

- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio – 3h/a semanais de 50min

L Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa? Você acha, em sua opinião, que os PCNs, já trazem alguma orientações em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa voltada para a língua em uso ?

P Eu acho que sim porque os PCNs, eles já estão preocupados com que a língua seja trabalhada preparar o aluno para a vida. Preparar para o mundo do trabalho, para o mundo que existe lá fora. De que forma, procurando desenvolver habilidades e competências que tornem esse aluno capaz de utilizar a língua em diversas situações. Não só para fazer textos na escola, textos que vão ser lidos só pelo professor mas produzir discursos que eles possam utilizar na sua vida, ...

L É verdade ...

P ... em diversas situações: no ambiente de trabalho, no ambiente social, num grupo de igreja, num grupo de amigos, em qualquer grupo social em que ele esteja preparado para usar essa competência comunicativa.

L OK. Dentre as competências, tudo isso faz parte da competência comunicativa, as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), a discursiva e a estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? E por quê? Então a gente tem aqui a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Qual destas você acha mais importante?

P Eu acho que todas são importantes. A competência gramatical vai preparar o aluno para na hora que ele precisar ter um texto que atenda a essa competência gramatical, ele tem que estar preparado para isso. Se ele vai fazer uma redação do ENEM, se ele vai participar de um concurso, ele tem que ter essa competência gramatical. A sociolinguística é importantíssima, porque a questão que tem aí é a questão do respeito pela diversidade da língua.

L Exatamente ...

P Você tem que entender que existem as diferenças linguísticas e que cada pessoa que vem de um lugar, ela vai ter a sua característica linguística própria e que tem que ser respeitada e a escola, é uma sociedade que inclui todas

essas variações. É o aluno que vem lá da periferia, o aluno que vem de um ambiente mais cultural, o aluno que vem da roça, um aluno que vem de outro estado, e a gente tem que aprender a respeitar essa variação linguística e estar todo mundo trabalhando com a polidez da língua, com o respeito pelo outro. A discursiva também é importante, porque ele tem que ter esse discurso preparado, para na hora que ele precisar usar, ele tem que ter um discurso preparado para cada situação e a estratégica, ele vai escolher a estratégia, dependendo da situação, ele tem que estar preparado para ter essa estratégia para usar esse discurso que ele tem que fazer.

L Muito bem. Ótimo. Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P O livro didático já traz algumas questões, por exemplo, a questão da variação linguística, a gente já trabalha muito no ensino médio que é uma coisa que é muito importante, ele já traz, essa questão da variação linguística essa questão da discursiva, da competência discursiva e gramatical também agente trabalha bastante, a gente tem tentado, com o que a gente tem do livro, o que ele traz, a gente tem tentado fazer o que é possível para que o aluno adquira essas habilidades e competências. Mas ele já traz um pouco da sociolinguística, que é essa variação linguística, a gramatical e a discursiva.

L Ok. Professora, qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Eu gostaria que você se justificasse.

- a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?
- b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?
- c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

P Eu acho que a letra c, eu acho que a escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica. As pessoas não podem se isolar por conta de uma cultura, e não podem se manter em grupinhos fechados por conta da sua cultura, eu acho que a escola é um espaço de inclusão, a escola tem que articular essas políticas de igualdade, é muito importante, o aluno quando ele chega à sala de aula, não pode se sentir isolado, porque ele é de outra cultura. A gente tem que ter na sala de aula um grupo diferente, mas coeso.

L Gostaria de saber, professora, como você concebe as diferenças na sala de aula? Você consegue enxergar a existência das diferenças?

P Sim. A sala de aula é na verdade uma mini sociedade, né, tudo ali, está representado por todos os grupos sociais inclusive todos os tipos de diferenças.

L Sim ...

P A gente tem, diferença racial, diferenças sexual, não sei, é ... vários tipos de diferenças, né, inclusive pessoas com deficiências, então tudo isso a gente tem dentro das nossas salas de aula. E a gente tem que aprender a conviver com elas, né, procurar perceber, como essas diferenças são tratadas dentro da sala de aula e está agindo sempre para manter a, o equilíbrio, (não é?) de todas essas diferenças.

L Exatamente...

P É ... procurando tratar com naturalidade porque é uma coisa natural e fazendo com que os alunos também estejam integrados e agindo com esta mesma naturalidade.

L Muito bem. É isso mesmo. Você tem percebido conflitos relacionados a essas questões em suas turmas? Você já percebeu alguma coisa nesse sentido?

P Por incrível que pareça, eu tenho percebido poucos, acho que as pessoas estão conseguindo conviver melhor com esse tipo de coisa. Dentro das minhas salas eu tenho é. alunos com diferenças sexuais, tenho diferenças de raças, tenho alunos também com deficiências e elas são tratadas naturalmente.

L Sim ...

Até... eu sinto que até as pessoas com deficiências são tratadas com um certo carinho, certo respeito, ...

L Que maravilha. E você, como você lida com essas questões como professora?

P ... Com naturalidade. Para mim são pessoas, né, cada um com suas diferenças, mas são pessoas e a gente tem que respeitar as diferenças e tem que agir com naturalidade...a gente não pode, apontar essas diferenças em nenhum sentido, tem que procurar conviver com elas porque são coisas normais hoje em dia, são pessoas e a gente tem que considerar como pessoas que merecem respeito.

L Muito bem, é isso mesmo. Como os aprendizes lidam com as diferenças entre si?

P Com naturalidade, às vezes há uma brincadeira ou outra que tem que ser conduzida pelo professor para que isso não se torne... não vá além para uma brincadeira de mau gosto, né, mas que acontece, acontece algumas vezes mas o professor é quem tem que direcionar a compreensão de que aquela brincadeira não é compatível naquele momento e fazer com que eles percebam que não é esse o caminho, (não é?) o caminho é do respeito.

L Maravilha. Você acha que o livro didático adotado na escola contribui ou não para a conscientização sobre a igualdade e diferença?

P Eu ainda acho que não. Acho que o livro didático ainda não atingiu essa coisa de agir para apontar essas diferenças, para fazer com que essas diferenças sejam trabalhadas. O livro didático não se preocupa ainda com

essa temática. Ele ainda está preocupado, ainda, com os textos literários. A gente ver uma coisinha ou outra, mas ainda está longe de se chegar ao que se deve ser trabalhado em relação a essa questão da diversidade.

L Muito bem. Em sua opinião, qual o papel dos professores e da escola em relação a esse tema?

P Procurar estar sempre trabalhando esses temas, procurando dar esclarecimento e procurando integrar os alunos nessa temática, fazendo com que eles percebam que isso é uma coisa natural, que cada um tem as suas diferenças, e que ninguém é igual a ninguém e que essas diferenças tem que ser respeitada. A questão do respeito é primordial dentro da escola e os professores que convivem diretamente com os alunos tem essa coisa na mão, de trabalhar com mais proximidade com eles procurando fazer com que eles percebam que deve ser esse tema trabalhado com naturalidade. E o papel da escola é acompanhar tudo isso.

L Professora eu quero de agradecer.

PC9

Dados contextuais:

- Idade: 51

- Situação profissional ativa – rede estadual

- Tempo de experiência como professora de português 20 anos

- Cargos que desempenha, além do de professor - apenas professora

- Formação na área da docência - Letras

- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio – 40 hs

1 - Qual a sua opinião em relação aos PCNs de Português do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa?

(Não respondeu)

L- Dentre as competências gramatical, sociolinguística (incluindo os aspectos da polidez, metáforas registros e outros aspectos relativos à cultura), discursiva e estratégica, qual/quais as que considera mais importantes para a melhoria do desempenho do aprendiz no uso da língua? Por quê?

P Competência discursiva, pois será através dela que o educando poderá ampliar sua capacidade discursiva e de interação com o mundo numa perspectiva analítica e crítica

L Tendo em vista a necessidade de domínio adequado do uso da língua em diferentes situações comunicativas, como essas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P Os LD têm avançado muito nesse sentido nos últimos anos, talvez em decorrência das exigências do MEC ou de professores. Neles há sempre uma série de atividades e leitura que diversificam tais situações, pondo o aluno em contato com diferentes situações e em condição de analisá-las.

L Com qual dessas propostas sobre o multiculturalismo mais se identifica? Justifique em seguida.

a) Todas as pessoas devem ser integradas à cultura local?

b) As diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente e com liberdade em espaços próprios?

c) A escola deve se posicionar como um espaço plural e inclusivo, articulando políticas de igualdade e identidade, de forma crítica.

C – A escola deve ser o espaço da pluralidade e da identificação do educando enquanto ser social e parte da diversidade.

L Professora, como você concebe as diferenças na sala de aula, como você as vê, elas existem?

P Existem e eu acho que elas são naturais e necessárias, inclusive, né, porque imagina uma sala onde todo mundo no mesmo nível, todo mundo com o mesmo perfil é pobre eu acho, essas questões das diferenças enriquecem, também, né?

L Bom esse olhar.

P Diversifica, enriquece todo mundo aprende um com o outro, né, porque se está um numa condição a outra condição eu acho que é um progresso, um processo.

L Você tem percebido conflito relacionado a estas questões entre as turmas, eu digo assim: pode ser preconceito ou discriminação em relação ao cabelo, ao tom da pele, em relação a questões religiosas, a mulher, questões de gênero eu queria que você ficasse à vontade para falar.

P O que eu percebo é o seguinte: eu já tenho 18 anos na, na docência. No início isso era muito mais forte. À medida que esses temas foram trazidos, que houve muito mais discussões, inclusive na própria escola, volta e meia nós temos projetos, que trabalham a diversidade, a valorização da mulher, da diferença, etc., eu percebo que os alunos entendem, melhor isso, lidam melhor com as diferenças do que na época que iniciei. Em 98 quando iniciei no estado.

L Maravilha, ...

P Entendeu?

L Que bom!

P Noventa e oito, noventa e nove!

L Engraçado, que eu já ouvi isso de outros professores também, que aqui na escola, esses conflitos não são tão evidentes.

P De jeito nenhum. Porque é trabalhado muito, principalmente de 10 anos pra cá, né. Essa discussão veio à tona na mídia direto, então, isso faz com que o aluno perceba que é natural, né, ser diferente e que a questão do respeito é uma necessidade, é uma exigência, é um existe até lei, né? Tem uma questão legal que ampara tudo isso minimiza os conflitos na escola.

L Ah sim! Você, pessoalmente já sofreu algum tipo de discriminação ou já presenciou alguma cena na escola?

P Olha, não que eu me lembre. Acho que se houve foi uma coisa bem superficial que não chamou tanto a atenção e que não repercutiu muito que eu não me lembro, não me lembro. Eu não sei se é porque trabalho com as séries finais que os alunos bem mais maduros, talvez lá do outro lado no fundamental está na fase de aprendizado ainda, essas coisas sejam mais fortes.

L É engraçado ... algumas pessoas já me disseram isso mesmo.

P A gente pega o aluno que já passou por etapas, vivenciou experiência, então ele chega aqui ele já tem alguma maturidade, né?

L Sim. Caso aconteça em suas turmas, como você lidaria com uma questão dessa? Se você perceber isso?

P Se eu perceber? Olha é do meu perfil parar e conversar. Se tem um momento, uma oportunidade de tratar alguma questão, você para tudo e vamos falar sobre isso. Alguns colegas gostam muito de, diante de um problema você cria um projeto, né, pra trabalhar aquilo. Eu sou mais de para agora, para tudo agora e vamos resolver a questão agora.

L É, tem coisa que deve ser resolvido naquele momento pra não perder o foco.

Pnaquele momento ...não a perder oportunidade. E você não se distanciar muito do fato, porque às vezes, o aluno, né, precisa desse impacto mesmo ...

L Sim.

P ...desde que não se constranja, né, pois tem situações que você não pode abordar naquele momento tem que parar um pouco pra avaliar, ver como é que você ...

L Vai fazer a abordagem ...

P se individualmente, entendeu? Porque tem questões e questões, né

L É verdade!

P A depender do caso você na hora você trata da questão. Você pede opinião, você emite opinião, você lembra de fatos, né, que já ocorreram citados nos jornais da repercussão daquilo. Há outras questões mais graves, né, que são relacionadas à questão da sexualidade que aí você precisa é de uma abordagem mais individual ...

L Exatamente...

P Mas eu não costumo demorar muito para resolver ...

L Ham ham. Que ótimo!

Ptem de resolver logo ...

L Isso é muito bom! E ... Você ... como os aprendizes lidam com as diferenças entre si? Eu sei que você acabou falando, ...

P Hum, hum ...

L É, anteriormente, mas queria que você reforçasse mais um pouquinho, entre eles, relacionamento.

PEntre eles.Toda vez que eles falam assim algo muito ... é ... que não seja politicamente correto, eles falam muito num tom de brincadeira porque eles sabem que aquilo ali não é mais aceitável, né, ...

L Sim, eles já têm essa consciência ...

Pjá têm essa consciência, aí emitem a opinião esdrúxula, né, sobre alguma coisa. Eles falam naquele tom. Eles querem provocar que eles sabem que, no fundo eles sabem que aquilo não é aceitável, mais né?

L Sim. Bem interessante mesmo ... Você acha que esta geração está mais consciente do que as anteriores?

P Muito mais, muito mais.

L Hum, hum.

P É ... a minha, por exemplo, né, a gente não tinha essas oportunidades que eles têm hoje. A escola hoje, ela tem muito problema, ela não resolve uma série de outros problemas mas a oportunidade, eu falo pra eles, a gente não pode sair daqui e dizer que passou pela escola sem oportunidade de conversar sobre várias coisas, né, de ter acesso a vários conhecimentos, discussão, eles não saem mais como eu saí, costumo dizer isso sempre, como eu saí do ensino médio que lá na universidade que alguém foi atentar, né, ...

L Exatamente ...

P ... interpretação ...

L E às vezes nem na universidade, né?

P É ... eu tive essa oportunidade, né, mas não na escola ...

L Sim ...

P E hoje não, a gente percebe a riqueza que tem o ensino médio, por exemplo o ensino médio que eu trabalho, principalmente segundo e terceiro ano, a riqueza e oportunidades que esses meninos têm.

L Maravilha...

P Só não aproveita quem não quer, só não abre a mente quem não quer, porque uma série de projetos são feitos, é discussão, leva o tema para a sala, você dá oportunidade, eu por exemplo gosto muito de trabalhar os dois lados né, é assim ...

L Sim, ponto de vista ...

Ppontos de vista diferentes

Ldiferentes.

P Eu não gosto. Eu, eu às vezes até omito a minha opinião, mas eu gosto de fazer eles pensarem, quem acha isso? acha isso, por que? Quem acha aquilo acha aquilo, por que?

L É um belo exercício de democracia ...

P ...É você É, você precisa, eu, eu, eu não gosto muito de ... me posicionar, principalmente quando o tema é polêmico. Eu gosto de dar oportunidade de pensar

L Hum, hum. Muito bom... é... você acha que o livro didático adotado na escola, contribui para a conscientização da igualdade e da diferença?

P Eu acho muito pouco. Pelo que tenho, né? A gente faz uma escolha e... todo ano a gente se arrepende do que a gente faz. Porque, no primeiro momento, essa semana a gente vai passar por isso. Você escolhe o livro didático, aí você tem que fazer a escolha no caso a língua portuguesa. Se trabalha melhor literatura, ele tem essa falha ou melhor trabalha melhor o aspecto de gramática ou produção de texto, e ... depois você vai vendo, no caminhar as deficiências. Aquilo que a gente não consegue ver num momento que a gente para dá uma olhada, uma folheada do livro, o tempo é curto, às vezes a gente comete equívocos, né, se arrepende de ficar com este livro três anos ...

L Três anos é um longo tempo, não?

P Mas aí é que entra a capacidade do professor de ... de fazer do limão a limonada,

L Sim ...

P ...de você pegar um texto, por exemplo, e ampliar ... sempre ...

L Ótimo...

P ... que possível.

L A maioria precisa fazer isso.

P ... Você precisa não há como você utilizar o livro sozinho e nem você colocar aquilo como uma verdade absoluta, né, às vezes.

L Sim.

P até o equívoco, até o erro ...

L Pode servir de motivo de análise

P é matéria pra você, é ... analisar de maneira diferente.

L Muito bom ...

P Quando a gente caminha um pouquinho a gente aprende a fazer isso...

L É ... assim O que você pessoalmente costuma agregar ... ao material didático ao livro didático?

P Você diz em termos de ... outro instrumento da

L de ...um outro instrumento

P Olha, geralmente eu, eu uso é ... outros textos, eu utilizo o que a escola, o recurso que a escola tem, a gente vai na internet aí você produz slide, você pode trabalhar com comparações, com relações ...

L Sim ...

P pra você ampliar aquilo ali, mas assim o livro não é o único, único instrumento, né, ...

L Ok...

P ... ele é um, um ...

L dos ...

P um suporte é ... um dos suportes, ...

L Ele deveria ser ... um dos mais importantes

P É ... mas eu acho que nesse sentido num ...nenhuma editora consegue... sabe?

L Sim, preencher ...

P Preencher com tudo é quando ele trabalha muito bem a produção do texto, o texto para você refletir, ele peca na questão da gramática, na abordagem da gramática ou na questão literária. É como eu disse, o livro de português que tem estas três, estes três aspectos, é difícil você ... cê... cê ...

L Encontrar...

P Você pensa assim: qual vai ser a minha prioridade... se eu gosto de literatura ou se eu tento botar um que trabalhe isso melhor.

L Hum, hum ...

P E aí eu, na questão gramatical, você vai ... tomando outro, né, outros

L Materiais ...

P Materiais.

L Muito bom ... Em sua opinião, qual o papel dos professores e das escolas em relação a esse tema. Quando eu digo assim, da escola, eu me refiro à escola como um todo, né. A direção...

P a instituição...

L a coordenação ...

P Sim ...

L e a família também de qualquer...

P Hum, hum

L forma tem

participação, nesse colegiado.

P Você diz ... que tema, você diz em relação às diferenças?

L As diferenças, em respeito às diferenças ...

P Essa é uma questão ... que todo mundo, a gente todo ano volta pra ela. Eu sei que a gente fala isso: quão importante é a formação familiar. Porque se a gente não tivesse, tanto desvio, né? Nesse sentido, a gente não teria tanta dificuldade em trabalhar os alunos. Mas aí, aí fora tem o papel de apontar nessas questões, levantar estas questões pra discutir, ver ... quais são as consequências disso pra vida dessas pessoas que passa por estas dificuldades, tentar fazer que os alunos reflitam porque não dá pra você impor nenhuma verdade absoluta pro aluno mas eu acho que na medida que você para, oportuniza a pensar, refletir sobre isso sobre aquilo, esse é o papel da escola porque ele vai somar tudo aquilo que ele tem, né, tudo aquilo que ele vai ter pra ele vai criar aquela consciência de que há coisas não são aceitáveis em pleno século vinte um.

L Você falou de uma coisa importante que é o papel da família ...

P Hum, hum!! Eu acho importante, muito, muito...

Lem relação à formação, né da ... do jovem...

P ... porque é a referência maior e se você chega pra le... levantar uma discussão em que o aluno já tenha aquilo ... né, arraigado, é forte para ele é difícil vo, vo ... in in clusi vai criar um conflito para ele, entre o que ele vive na família e aquilo que está se dizendo, né, ...

L Sim ...

P ...aquilo que é, é a caminho mais natural, mas aceitável ...

L Sim ... interessante. Como é que você acha que é importante: desconstruir algumas crenças?

P É possível, claro, que há ... é ... possibilidade ..., mas é assim alguns são mais resistentes....

L Sim ...

P Mas às vezes a gente... às vezes se apropria do fato de o jovem ter ... ser ... é questionador, né,

L Hum

P ... e ele às vezes questiona a própria família a própria...

L Sim ...

P ... verdade da família é ...

L Isso é muito bom.

P ... e você se apropria disso para ele levantar uma outra, né,

L É uma fase

P uma outra bandeira ... é, é ...

L uma linda fase, né,

de mudança pra como mudança.

Pé verdade é, então como você viu, inquietos.

L Sim

P É , você tem que estar o tempo todo naquele fôlego porque se não ...

L Sim

P Vira confusão...

L A questão espacial também influencia ...

P é, é muito, muito ...

L porque o espaço é pequeno

P É pequeno ...essa turma

L ... é frequente, né, todos frequentam ...

P Todos, todos. Um ou outro ... mas essa dinâmica aí você tem que saber lidar com isso

L É verdade, eu ...

P você tem que saber lidar com isso.

L Acho muito bonito é o seu brilho, brilho no olhar, né?

P Ainda tenho.

L É ...

P Faltam oito anos para eu me aposentar, mas eu gosto mesmo. falo para os alunos ...

L Sim!

P Pior coisa é uma professora frustrada

L Há, ham ...

P Pior coisa. A gente tem alguns colegas que estão ... se decepcionaram, criaram uma ideia de escola e de aluno e a gente vive uma realidade que é diferente. Se você não tiver jogo de cintura você não sobrevive. Você morre, né? O seu amor morre.

L Sim.

P A vontade morre.

L Muitos problemas emocionais ...

P É ... a gente fala muito de problemas, a gente pode fazer o que fazer com o que a gente tem ...

L Sim!

P ... porque se não a gente vai ficar a vida toda...

L Sim, sim ... e fica bem e se sentir bem com isso, né?

P. Eu não tenho problema... eu ainda acredito

L E acreditar ... acreditar no que está fazendo.

P ... todo ano, quando começa às vezes é uma turma de segundo ano que eu pego no terceiro...

L Sim.

P ... vamos apagar o que aconteceu, e é vida nova, para se a gente tem fôlego...

L Se renova ...

P Renova é ... é o que penso, meu espírito é esse.

L Maravilha! É um prazer, viu, falar com você! Quer falar alguma coisa mais?

P Se você precisar de alguma coisa.

L Muito obrigada ... colaboradora

P Se você precisar de qualquer coisa eu tenho meu e-mail

L Entrar em contato, sim

Tempo Tempo 12:48

PC10

Dados contextuais:

- Idade - 55

- Situação profissional - concursada

- Tempo de experiência como professora de português - 24

- Cargos que desempenha, além do de professor

- Formação na área da docência – Letras com inglês

- Quantidade de aulas trabalhadas com a turma de Português do Ensino Médio – 3h/a

L Professora qual a sua opinião em relação aos PCNs de português do ensino médio quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa? Você acha que os PCNs contemplam a competência comunicativa?

P Sim. Eles contemplam e ... orientam o profissional no momento de elaborar o seu plano seu estudo. O plano de curso.

L Sim, certo.

P Plano de curso a ... considerando a perspectiva dos PCNs, ele prepara as suas aulas considerando competência e ...

L Habilidades?

P Habilidades que devem ser alcançadas, não é?

L Certo, muito bem. ... Dentre as competências, a gramatical, a sociolinguística incluindo os aspectos da polidez, metáfora, registro e outros aspectos relativos à cultura, a discursiva e a estratégica, qual ou quais as que você considera mais importantes para o desempenho dos aprendizes no uso da língua e porque você considera?

P Todas as competências são importantes.

L Certo ...

P O aluno precisa de conteúdos gramaticais, o que pesa a questão de concordância nominal, concordância verbal no momento do discurso a postura ... a competência sociolinguística justamente ele precisa compreender que a postura dele no ambiente social, no ambiente público deve ser uma no ambiente particular ele pode não é a mesma muitas vezes e existe a questão da adequação, (Não é?) da postura, do discurso ...

L Sim ...

P Precisa ser adequado de acordo ... e ele vai aprender na medida que ele vai exercitando isso na sala de aula, é na escola.

L Sim, muito bem. Qual o papel da língua portuguesa nesse sentido. Você acha que trabalhar com a língua portuguesa tem uma influência nessas questões?

P Com certeza. Tem. Lendo, escrevendo, praticando qualidade ele vai desenvolver competência para todas as disciplinas.

L Sim ... muito bem.

P Mesmo, até mesmo para língua estrangeira.

L Hum, rum... isso mesmo. Tendo em vista a necessidade de domínio adequado uso da língua em diferentes situações comunicativas, como estas questões vêm sendo tratadas no livro didático de português adotado pela escola?

P Falando do livro anterior, não é?

L Sim.

P Muito tradicional e ele não trazia, o livro não trazia essas questões de adversidade ...

L Sim ...

P Então, deixava a desejar.

L Muito bem. Você acha que esse atual ...

P É melhor ...

L É melhor?

P É melhor. Nós escolhemos e ainda bem que veio um dos que nós realmente escolhemos ele. Essa questão da ... ele é mais leve, mas ele traz textos mais diversificados, não está preso àquela cultura portuguesa, (não é?) muito

...

L Certo, interessante

P Muito mais interessante

L Eu vou apresentar três propostas sobre o multiculturalismo, certo? Eu gostaria de saber qual destas propostas sobre o multiculturalismo você mais se identifica e que você justificasse a sua resposta. Nós temos, primeiro a letra "a" as pessoas devem ser integradas a cultura local, letra "b" as diferentes identidades culturais devem se expressar coletivamente com liberdade em espaços próprios e letra "c" a escola deve se posicionar como espaço plural inclusivo, articulando política de igualdade e identidade de forma crítica. Qual a que você mais se identifica?

P A letra "c" é a mais aceitável.

L Sim...

P Porque, mesmo que a gente queira, nem todas as pessoas, vão ser integradas a cultura local. Por isso que existe desistência, evasão, (não é?), expulsão, porque nem todas as pessoas se adequam ao ambiente. As diferentes identidades culturais são evidentes e é fato, mas não pode, a escola não pode admitir e que forme, pode até acontecer, não é admissível, clube do bolinha, não é isso?

L Sim ...

P Então, adequado mesmo, é a questão da inclusão social, inclusão e fortalecendo essa política de igualdade, (não é?) ...

L Professora, como você concebe as diferenças na sala de aula?

P As diferenças são diversas em todos os aspectos. É ... racial, a diferença de cultura de ideologia de religião ...

L Sim

P hum

L Interessante, o que está colocando.

P É ... Professora a senhora deve ter percebido na hora que eu falei de Gil Vicente ele, ele introduziu o diabo como personagem,

L Sim

P no teatro, o aluno se benzeu, cruz credo, ...

L Exatamente!

P Não é? Aquela coisa do medo.

Ldo medo...

Pque já é incorporado, aí a gente já vê mais ou menos qual é a linha de religião a dele,

L sim

P né ... já dá para perceber, né,

Lé muito bem colocado

P essa coisa do ...

Lessa observação que você fez.

P ...é já dá para perceber ...

L Você tem percebido conflitos relacionados a estas questões em suas turmas? Pode ser conflitos étnicos raciais, é conflitos a aparência em relação à mulher, em relação ao homossexual, a pessoas que tem ... pessoas especiais, então queria que você falasse um pouquinho disso.

P ... (7 segundos sem falar)..... Os com ... é ...a maioria convive de forma respeitosa ... se não seria inviável trabalhar. Agora ... é ... percebe-se conflitos principalmente em relação ao gênero ...

L Bem interessante!

P Que o machismo impera em todas as séries e em todas as idades.

L Você poderia citar alguma situação, alguma observação em relação a isso?

P É ... os homens, eles querem dominar então os alunos, né, eles, é ... tentam dominar a, as alunas os colegas né, eles tentam, tão ... é ... querem que suas ideias prevaleçam ...

L ... A gente viu um exemplo disso, um exemplo disso aqui, não é?

P Éé que eles querem se destacar mais, os meninos querem se destacar, eles querem dominar e ... ho ... as meninas reagem, elas não são apáticas.

L Que bom ...

P ... elas reagem e muitas vezes reagem com muita agressividade...

Lé ... eu vi hoje. Aqui, não é? deu para perceber.

P reagem com agressividade. É cultural essa agressividade.

L Sim.

P A gente percebe que a relação já é ... é ... são ... educadas dessa forma, não é ... pelas famílias a maioria, não são todas.

L É ...assim ... Creio que não chegue a eles a questão do diálogo...

P É ...

L Pra resolver os conflitos.

P Conflitos...

L Então é uma forma de resolver ... é mais imediatista.

P Mais imediatista.

L Hum, hum, muito bem. E você quando percebe alguma questão dessa em sala de aula, como tem lidado com isso, se você percebe um conflito, você intervém você fica à parte como é que você faz?

P A intervenção ... a intervenção, ela é primordial para essa questão, não dá para mediar, mediar sem ... mostrar o... o outro lado a questão da solução, não é, mesmo que não seja imediata a solução, mas é preciso fazer uma intervenção de forma positiva é ... censurando o, o ... essa prática preconceituosa, né, e ... é mostrando que eles precisam melhorar buscando estudar, buscando de forma mais positiva, eu ...

L Eu vi uma dinâmica que você realizou hoje na outra turma que você estava trabalhando o respeito, das diferenças. Eu achei bem interessante, é ... quer falar sobre isso que você realizou?

P É ... em relação à turma do segundo ano, eu percebi que o processo ensino-aprendizagem está muito comprometido devido à falta de, de interação, uma melhor interação entre eles.

L Sim.

P Colegas.

L Sim

P Né ...

L Entendi, o problema é que estava entre eles.

P Entre eles. Eu senti essa necessidade, de dialogar um pouco, e ... eu queria ouvi-los.

P ... e most ...

L Você acha que tem surtido efeito? Esse trabalho nas turmas?

P Eu percebi já. Na última aula, pra aula até hoje eu percebi que, que a postura deles hoje já foi bem melhor.

L Maravilha, muito bem.

P É ...

L É então você é ... você acha que o livro didático adotado na escola ... contribui ou não para conscientização da igualdade e da diferença entre eles?

P Atu ... os livros já melhoraram já trazem textos que contribuem. Agora eu acredito mais na postura do professor ou da professora que conduz, né?

L Sim, você acha que influencia mais?

Pnéinfluencia bem ... mais do que qualquer material

L Pra não ficar dependente ...

P E ...

L Você acha que o material poderia contribuir mais...

P O material, ele contribui.

L Sim.

P Contribui, contribui ... e eles já melhoraram, né, já melhoraram porque antes, era é era negligenciada essa questão.

L Sim.

P É. E em relação a todo ou qualquer conflito não dá pra ser indiferente.

L Sim, ótimo.

P Não dá.

L É ... em sua opinião qual o papel dos professores, da escola, e ... da família, em rela ... e da sociedade em relação a esse tema? Primeiro dos professores né, você já falou um pouquinho, queria que você falasse um pouco mais.

P É primordial o papel do professor nessa questão, porque eles são observados pelos alunos como modelos, né, então a postura do professor e da professora é... deve ser uma postura equilibrada, uma postura equilibrada por mais que o aluno tente desestabilizar, a gente precisa ter esta postura ...

L De equilíbrio ...

P De equilíbrio, né, e a escola, os profissionais da educação não podem desistir dos alunos, porque cada um é um complexo humano diferente não vamos ... não vai nunca, nunca existir nem vai existir uma escola uniforme ...

L Sim, é verdade.

P Não é?

L Ham ham.

P A esco ... e nós precisamos nos preparar pra conviver cada dia mais com as diferenças.

L Maravilha. Você gostaria de complementar, falar mais alguma coisa da importância é ... do desenvolvimento do respeito às diferenças em sala de aula, principalmente da língua portuguesa?

P Eu sempre chamo a atenção dos meus alunos quando um critica o outro ou que chama, chama de burro ou de burra, porque falou ou falou de uma maneira inadequada. Então eu condeno preconceito linguístico veementemente e condeno porque o ... independente de falar certo ou errado as pessoas conquistam os seus espaços

...

L Sim. Isso não fator primor

Pfator primordial.

L Hum, hum

P Na hora eu falo pra eles: _Na hora que um cidadão se dirige à padaria para comprar o pão, falando dois pães ou dois pão, ele compra, de qual ...ele compra, paga ou pode sair sem pagar mas ele vai comprar ... vai adquirir a sua mercadoria, né, e vai o seu pão pra casa, né.

L Interessante. Já que você tocou nessa questão da variação linguística qual assim, o maior problema em relação aos alunos a é ... como poderia dizer assim organização da frase você percebe alguma coisa mais recorrente, que seria mais recorrente?

P A concordância ...

L Sim... a concordância ...

P Concordância verbal.

L verbal ... e nominal também?

P A concordância verbal é a mais acentuada.

L Assim. Você acha que a questão da leitura influencia?

PInfluencia. Os alunos que leem mais, que nós percebe ... eles falam melhor. Eles a ... adequam, né, a sua a fala às situações...

L Comunicativas

PComunicativas. É ... e ..., mas eles, a maioria é inteligente ...

L Sim ...

P Percebe essa diferença.

L Hum,hum

P E eles sabem que eles estão aq... na escola para aprender uma outra língua que eu cham ... digo também que é uma língua estrangeira ...

L É verdade é verdade, ...

P ... Uma língua culta, né,

L com certeza!

P Ele ... e aí tem alunos que falam assim: falam assim: como a senhora sabe tanta coisa? Como foi que a senhora aprendeu tanta coisa, (sorriso)

L Interessante ...

P É muita coisa o português ...

L Hum, hum. Verdade ...

P E ele ficou admirado. Aí eu falo pra eles, aos poucos vocês vão aprender também.

L Maravilha, né, esse incentivo com o aluno. Porque quando a gente olha um aluno e a gente vê a diferença da formação dele e de onde nós estamos ...

P É ...

L Às vez ... Eles têm um momento... estão no momento deles, né, podem ter a chance crescer tanto quanto nós.

P Ah! Ele é... Pra um adolescente e eles na idade certa, muitos são despertados pra necessidade de aprender mais...

L Sim...

P Por causa ...é a questão da ... ascensão social existe...

L Sim, claro, claro. A gente, a gente tem esse desejo de crescer sempre, como ser humano, de melhorar.

L Muito bem, muito obrigada pela atenção ...

P Ô meu Deus!

L Pelo espaço Sou muito grata mesmo porque você está no papel de uma colaboradora

P Obrigada!

L Professora colaboradora. Eu te agradeço muito por isso.

P Obrigada. Mais alguma coisa?

L No momento não.

P Eu não sei se respondi...

L Com certeza, perfeita...

Anexo E – Narrativas Autobiográficas das Professoras

Narrativa Autobiográfica - PC1

No início da minha trajetória escolar no meu primeiro contato com livros, oferecido por meu falecido avô, eram livros tradicionais de contos de fadas. Eu lembro que não sabia ler e então eu pedia para as pessoas lerem para mim e elas tinham preguiça de ler pois as histórias eram muito grandes. Lembro-me que as bordas dos livros eram cheias de figurinhas era como se fosse uma margem para cada página da história então eu olhava e sabia como eram o andar das histórias. Quando aprendi a ler a primeira coisa foi ler aquelas histórias dos livros que nunca ninguém tinha parado para ler para mim.

Minha alfabetização foi em Itabuna numa escola de bairro, escolinha de *Mickey*. Eu ia toda perfumada, bonitinha de merendeira do lado, mas a seguir minha família se mudou para Salvador e fui estudar numa escola particular. Depois fui para uma escola pública. Como a vida escolar se mistura muito com a vida pessoal, porque sou a caçula e sempre diziam assim que minha mãe e minha irmã me davam muito dengo e na escola, eu lembro, os meninos riam muito de mim. Eu chorava muito.

Reconheço que fui muito dengosa na escola, nesse período. Estudei o segundo e terceiro ano numa escola pública. Tinha dificuldade em matemática, chegava em casa e ninguém tinha paciência comigo. Todas as pessoas eram adultas. Minha irmã gostava muito de me dar dengo, mas nessa parte de ensinar não tinha muita paciência de ensinar e assim tinha muita dificuldade em matemática.

Um fato que me marcou nesse período foi o seguinte: pela minha dificuldade em matemática, eu tinha uma colega que era muito boa nessa matéria e fazia banca e eu fui fazer banca com essa menina, com a mesma professora.

Essa professora, eu tenho a lembrança dela como se ela fosse uma bruxa eu lembro dela como uma bruxa. Era uma mulher muito magra e muito feia. Não me lembro mais da fisionomia dela, mas lembro da figura. Tinha os cabelos pretos e parecia desalinhados, sujos, muitos engordurados. E essa professora, eu não acertava as contas e minha colega era exímia em matemática, rapidinho acertava. Quando eu errava a conta ela riscava a conta toda, falando assim: “Vamos colorir” e dava uma risada e eu associava a uma bruxa e riscava e riscava.

Outra coisa que essa mulher fazia, ela me prendia entre as pernas dela, pois eu era pequena, e eu só saía de entre as pernas dela quando acertasse as contas de matemática e também se tivesse errado, ela riscava todinha a conta e dizia: “Vamos colorir, vamos colorir” e aquilo ali me matava.

Certo dia, umas brincadeiras que eles faziam, umas coisas e então saí do apartamento. Eu saí do apartamento dela e quis voltar. Quando quis voltar ela não abria a porta e eu falei: Pró, oh pró, se falava assim em Salvador, pró eu quero entrar. Ela virou de lá de dentro e disse: “Aqui não é lugar de puta não”. Eu disse: Eu sei pró, do outro lado, que a sua casa não é lugar de puta, mas eu preciso entrar. E eu entrei e terminei de fazer as contas. Ela virou para mim e disse que nunca mais queria ver a minha cara.

Contei a minha mãe essa história e a minha mãe foi até lá. Eu não sei muito bem o que elas conversaram, ah, eu lembro sim, que minha mãe disse assim: “Você falou para minha filha que a sua casa não era casa de puta”. Então ela disse: “Não, mentira, mentira, eu nunca disse isso, pode perguntar a quem quiser se eu falei uma coisa dessa!” Minha mãe saiu aborrecida e eu falei para ela assim: Você acreditou no que ela falou? E eu não me lembro mais o que ela me disse. Mas se tinha uma professora que eu tinha horror de lembrar, foi essa professora de banca. Foi uma experiência horrorosa e justamente matemática que eu tinha dificuldade.

Depois minha família mudou novamente de cidade e dessa vez eu não fui com os meus irmãos eu fui sozinha, morava só eu, meu pai e minha mãe e eu fui para uma escola pública também, parece que era o Grupo Escolar Roberto Santos e eu era a menor da turma.

Nessa escola, os meninos já eram adolescentes. Eles estavam fora de faixa, já com namoradas. Eu com nove anos, eles com doze, treze e eles já começavam a falar sobre sexualidade e eu muito bobinha e a professora me tratava assim muito bem, eu era menininha da turma.

Os colegas também tinham um certo cuidado comigo, eu me lembro que tive uma briga com uma menina por causa de lugar quando eu vi eu já estava em cima puxando os cabelos da menina, puxava os cabelos até o chão, uma menina bem maior do que eu e aí a minha mãe foi chamada na escola, nunca pensou que eu fizesse aquilo nem a própria professora não imaginava que eu teria uma atitude daquela por causa de briga de lugar. Depois eu fiz o antigo ginásio na escola CPE em Eunápolis, Centro Promocional de Eunápolis. Nesta escola, ela me deu muita base para a minha formação escolar, eu tive uma boa base escolar nesta escola.

Eu era fraquinha, eu era fraca em português a professora dizia: “Você está fraquinha!” Meu calo era o inglês, chorava quando vinha o resultado das provas e nesse período era conceitos, era AI AM AS. Aproveitamento

insuficiente, aproveitamento médio e aproveitamento satisfatório. Eu era fraca pois não tinha uma base, estudei em escola pública e não tinha muita base, mas eu era muito esforçada e todos os professores diziam que eu era esforçada.

Agora tinha um problema social nesse período. É que eu estudei numa escola que era uma escola muito boa em Eunápolis e estudava o filho de não sei quem, filho de médico, era uma escola boa que tinha um pessoal de uma classe social boa que moravam em casa bonitas e eu e meu pai tinha casa de aluguel e outra coisa ele bebia. Ele tinha muita coisa, teve restaurante, teve fazenda, teve matadouro e meu pai perdeu tudo por causa da bebida.

Meu pai teve um laboratório. Devido à bebida, as pessoas aproveitavam dessa fragilidade pois quando bebia fazia tudo quanto era negócio e eu me lembro que ele dizia que os melhores negócios que ele fazia era bebendo. E eu passei a minha infância e a minha adolescência toda vendo o meu pai beber, para mim aquilo era terrível eu tinha vergonha, mas eu era muito esforçada na escola.

Ele nunca apareceu na escola, mas o pessoal: “É fulano é filho de beltrano, filho sicrano” e eu era filha de Pedro Duarte e D. Dulce e existia este preconceito social, mas eu não sofria o preconceito de cor, mas sofria o preconceito social. Os professores gostavam muito de mim porque eu estudava muito, levava tudo pronto, tudo certo até muito mais do que as meninas que eram filha de a, b e c, mais existia um isolamento social elas não queriam ter uma aproximação comigo.

Outro fato importante desse período foi na quinta série lembro que recebi uma folha cheia de conta para fazer, de multiplicar, de dividir e eu também tinha aquela velha dificuldade na matemática e eu pedi a minha mãe para me ajudar e ela não sabia, então pedi para o meu pai, nossa senhora, que sofrimento. Meu pai era exímio em matemática ele era muito bom, fazia conta de cabeça foi uma pena que meu pai não estudou não teve instrução, mas ele era muito inteligente.

Eu acho que ele não era sábio, mas era muito inteligente e ele foi me ensinar essas contas, foi um sofrimento, porque ele era muito bom na matemática, rapidinho ele fazia as contas e eu ficava naquela sem conseguir, chorava e ele me chamava de burra, que não sabia matemática foi um episódio bem sofrido era uma página que a professora queria e todo mundo com medo, uns já tinham feito outros pela metade e eu sem conseguir fazer, fiz, e entreguei, graças a Deus entreguei com meu pai me chamando de burra aos trancos e barrancos eu consegui fazer e entregar.

Nessa época também, foi na oitava série, preconceito social, tanto que eu lembro que eu me dava muito bem com uma menina de uma série subsequente a minha, eu estudava na sexta e eu na quinta, ela estudava na sétima e eu na sexta, porque ela estava no mesmo nível social que eu, então a gente se dava bem, morávamos perto, e nos dávamos bem porque ela não era filha de fulano e beltrano, a família dela possuía uma fazenda mas era um pessoal simples, igual a mim. Sempre fui assim tinha colegas simples.

Eu nunca me dava bem com os colegas abastados. E outra coisa eram os cabelos, eram aqueles cabelos lisos das meninas e eu sempre de tranças até que cortei o meu cabelo, ficou bastante crespo, foi no período da adolescência, eu acho que sofria muito mais o preconceito dentro da minha família até do que na escola. São coisas assim que marcam a gente. Meu irmão tinha um apelido ofensivo, ficava me chamando de pica-pau de coroa e outro irmão pegava o meu cabelo: “A! está espinhando!”

A gente sofre preconceito dentro da própria família. Eu dizia assim: “Você também não tem cabelo liso. E eles usavam aquelas pata-patas para ficar esticando e esticando o cabelo. É, ser humano! O ser humano selecionava, e ainda seleciona por esses aspectos físicos que geralmente não quer dizer muita coisa não.

Saindo de Eunápolis fui morar em Itabuna fui morar no Colégio Estadual de Itabuna, o que foi um grande desafio porque eu estudava em uma escola particular onde conhecia os colegas e em Itabuna era tudo novo, cidade nova, casa nova, lá morávamos em uma casa enorme e vim para o bairro São Caetano, morar numa casa pequenininha e tudo diferente me recordo que fiquei uns 15 dias passando mal e sem me dar bem na escola. Minha mãe conversava comigo e dizia: “Ah, porque é a mudança, você vai se inteirar”.

As meninas da escola já eram completamente diferentes a clientela. Eu tinha uma colega que dizia: “Ah, olha para ela achando a escola feia”. Eu achava mesmo. O Estadual era feio mesmo, tinha muita infiltração nas paredes. O Magistério eu fiquei em um pavilhão até melhor pois quando eu ia no pavilhão do ginásio, eu achava aquilo horrível umas salas feias. Uma colega dizia: Ah! Está achando o colégio feio. “Eu vinha de uma realidade diferente e as notas não eram tão boas assim e demorei um pouco para me adaptar.

Depois me adaptei, fiz o Magistério, agora tem uma ressalva, eu não queria fazer magistério, eu queria fazer o científico tanto que eu fui matriculada no científico e minha mãe veio na escola chateadíssima pois queria que eu fizesse o Magistério. Eu lembro que ela falou para a professora: “Eu quero que ela faça o Magistério.” A professora disse: “Mas minha senhora, não é o que a senhora quer que ela faça, mas o que ela deseja fazer. E eu acabei fazendo o Magistério mesmo porque a minha mãe queria porque dizia: “Ah! Que saindo do Magistério vai ter uma formatura, uma formatura bonita e fazendo este científico aí”, que era básico na época, “não tem formatura nenhuma, tem nada, eu quero é que ela faça o Ministério.

Acabei fazendo o Magistério. Fiz grandes amizades, meninas maduras, uma realidade muito diferente da minha lá de Eunápolis, fiz o estágio, uma professora que eu gostava muito, Iza, infelizmente ela morreu tem alguns anos de tuberculose, eu fiquei bastante sentida por ela ter morrido por uma coisa tão boba, e hoje em dia já tem

tanto tratamento mas o magistério foi uma experiência legal, foi uma coisa boa, quando eu terminei eu lembro que chorei com saudade dos meninos, foi primeira experiência de ensinar os meninos, eram duas estagiárias na sala, foi legal, foi gratificante.

Quando eu finalizei o magistério tinha a formatura que a minha mãe tanto queria, dias antes fiquei muito desesperada porque eu achava que meu pai ia beber, como é que meu pai ia entrar comigo na igreja às quedas, bebendo. Eu disse anteriormente que foi a minha infância, minha adolescência, mas não, foi na vida adulta também, meu pai só parou de beber quando eu tinha 24 anos.

Dos nove anos, que eu me lembre, ele foi alcoólatra dos 9 aos 24. Então foram 15 anos vendo meu pai alcoolizado. Eu ficava pensando, meu Deus o que vou fazer da minha vida, meu entrando bêbado, fiquei morrendo de vergonha, eu pedi muito a ele: “Papai não beba no dia da minha formatura, não beba no dia que o senhor for entrar comigo”.

Minha mãe fez um vestido simples, mas muito bonito de tafetá, um vestido muito legal, minha tia que fez e a gente, na verdade, o nível social da gente era baixo nesse período, também no período de Eunápolis em que estudei na escola particular. Só que meu pai prezou muito pela minha educação tanto que ele pagou os meus estudos durante os quatro anos no ginásio, mas chegando aqui em Itabuna eu acho que o nível social caiu mais ainda. A nossa casa era pequena, eu fui para uma escola pública, então com certeza a gente teve uma decadência que eu não consegui entender muito bem. Parece que ele bebeu no dia anterior e eu estava muito angustiada: O pessoal: “Ah! O seu vestido não vai ficar pronto!” E eu estava pouco me importando com o vestido. Eu queria saber a condição que meu pai ia entrar comigo na igreja, era só o que eu pensava. Eu pedia tanto a Deus. Eu acho que ele bebeu só na véspera, não me lembro bem.

No dia, no dia mesmo ele estava completamente sóbrio, ele atendeu aos meus pedidos. Jesus atendeu também às minhas orações. Já era à tardinha, todo mundo na fila para entrar com os seus pais pois eu queria entrar com meu pai, não queria entrar com ninguém, entrar com irmão, eu queria entrar com meu pai. Chamei ele em um cantinho e disse: Oh papai muito obrigado por o senhor não ter bebido hoje, eu lhe agradeço muito por não ter bebido hoje e, você sabe, homem daquela geração, daquele período, não expressava sentimento ele só fez assim como se tivesse ouvido e virou o rosto. Mas eu estava muito contente por não ter bebido aquele dia.

Eu queria fazer jornalismo, terminando o ministério. Mas não tinha aqui em Itabuna naquela época. Minha mãe disse assim: “Não, ou você estuda aqui mesmo, escolhe um curso ou você vai trabalhar”. Respondi que não queria fazer estes cursos daqui. Nenhum que tem aqui. Eu quero fazer jornalismo. Meu pai até que concordou com a minha opção, mas minha mãe não. Ela disse: “Os meus filhos já foram todos estudar em Salvador e eu os perdi, cada um foi para um canto e agora essa daqui é a única que eu tenho não vai não. O que tiver de fazer, faz aqui mesmo.” Fiquei chateada, disse que ia trabalhar, não ia continuar os meus estudos.

Ela queria que eu fizesse direito, ela e meu irmão. Meu irmão disse: “Esse curso aí, esse magistério que você fez, você tem de continuar sendo professor mesmo. Esse magistério não leva a nada não.

Então um tio meu que era acadêmico, tradutor ele tinha muito prestígio na família porque ele era muito intelectual, morava em Eunápolis, trabalhava numa universidade eu conversei com ele. Oh tio, bom, eu queria tanto fazer jornalismo, mas aqui não tem. Ele disse: “Faça um curso que esteja na área de jornalismo. Mostrei para ele e ele disse assim: “Que tem é Letras que está mais próximo do que você quer atuar. Faça Letras para você não ficar parada e parar de estudar.” Então eu fiz o vestibular para Letras, passei na primeira opção e fui cursar letras com 17 anos, tinha acabado de fazer 17 anos em novembro e março estava na Uesc que naquela época era Fespi ainda.

Me lembro que comecei a estudar e falei: Esse curso é para que? Veja a minha ingenuidade a minha imaturidade intelectual mesmo de menina ainda. Uma colega disse assim: “Esse curso é para ser professor”. Respondi: Quem faz letras é para professor? De quê? “Professor de português”. Ah é? Como meu tio falou que estava na minha área de que eu queria, então continuei. E fui gostando, fui achando interessante.

Eu acho que foi uma grande guinada na minha vida um curso superior. Eu me lembro que o meu irmão disse assim: “Ah você passou no vestibular de letras, mas não fica só nesse cursinho não. Respondi: Não, não vou ficar só nesse curso não, vou fazer outros cursos, mas eu estou estudando e vou estudar porque se não vou trabalhar. Como este curso Letras está na área de comunicação, faz parte, eu vou fazer.

Foi uma experiência muito boa, muito agradável, muito desafiante, eu tenho boas lembranças do meu curso, maravilhosas lembranças. Era uma turma pequena de 7 ou 8 colegas era uma turma muito legal, muito unida.

Teve um episódio que uma professora me constrangeu. Eu gostava muito de literatura, e com essa professora tirei uma nota ruim na disciplina dela e fui perguntar o porquê. Porque que não é assim tais e tais respostas? Ela respondeu: “Andrea você colocou aberrações na sua prova! Parece que não tinhas estudado!” Eu saí arrasada de lá e passei a estudar mais a estudar muito para suprir essa necessidade minha, tinha certa deficiência, de conteúdo, de inglês muito déficit em inglês. Para mim, ter estudado latim, foi importante, deu uma base boa para o português.

Estudei latim com uma boa professora. Eu levava as coisas de latim para o meu pai e ele entendia tudo, as declinações, ele sabia tudo, e eu ficava assim maravilhada porque ele só tinha feita até a quarta ou quinta série

primária e ele sabia muita coisa de latim. Eu estudando latim e trocando ideias com ele. Meu pai era muito inteligente pena que existia o vício. Nada no mundo é perfeito.

No meu curso superior eu gostava muito de literatura. Era um amor, era uma paixão que eu tinha. Todas as disciplinas de literaturas que eu fiz eu gostei. Tive bons professores de literatura. Não tão bom de língua portuguesa, mas literatura foi muito bom. Eu gostava de ler desde o magistério. Uma professora passou um trabalho, que era para fazer em grupo e cada grupo tinha que fazer um livro eram uns 5 ou 6 grupos. Eu li o livro de cada grupo. Era para ler só o meu, só era para apresentar o meu mas eu li todos os livros que a professora passou. Era para fazer um painel mas com as greves acabou sendo abortado o trabalho que ela propôs, isso no magistério. Eu lembro os livros: Luzia homem, eu li Légua da Promissão, eu gostava muito. Gostava de ler romances, clássicos. A Uesc tinha as caronas, essas caronas eram assim uma aventura.

Meu pai tinha dias que dava dinheiro para comprar passe e às vezes eu ia mesmo de carona. Mas às vezes eram perigosas. Todo curso de letras foi gratificante, valeu a pena, coisa que em minha vida valeu a pena foi o meu curso superior. Quando eu estava fazendo Letras, fui trabalhar numa escola e aí foi a minha primeira experiência na prática docente.

Fui trabalhar em uma escola chamada Caracol Montessori, era uma escola com o Método Montessoriano, belíssima escola, muito bem equipada ela fugia de todo este modelo tradicional de educação, não eram de meninos sentados em carteiras, não, eram mesas e o ambiente era lindo, colorido, chamativo, educativo.

Os meninos sentavam em mesas compridas e grandes e a gente dava aula ali, como se fosse uma banca. Nessa época já tinha esse quadro branco com piloto eu nunca tinha visto aquilo na minha vida. Eu ficava maravilhada. Tinha parte da pré escola que eu não trabalhava, trabalhei no primeiro ano do ginásio. Esse primeiro ano fui substituir uma professora. Eu precisava muito trabalhar precisava ter as minhas coisas até que uma professora que era da Uesc me indicou para ser substituta dela. Que desafio! Uma escola de meninos de poder econômico aquisitivo dos meninos enorme.

O valor da escola era um salário. Foi um desafio pois foi a minha primeira prática, eu peguei uma sexta, uma sétima e uma oitava. Na oitava série para dar aqueles conteúdos foi complicado, eu estudava muito e lembro que eu encontrei a professora da Uesc na farmácia e ali mesmo eu esclareci um assunto de língua portuguesa que eu não estava entendendo que eu tinha que passar para os meninos.

Eu estava no início, estava insegura e sentia ainda a indisciplina dos meninos era terrível. Eu consegui acalmar aquele povo, meninos endinheirados que não respeitavam a professora, uma professora simples e humilde eles viam que o meu poder aquisitivo era muito menor que os deles, eles percebiam, eu chegava a pé, pegava de ônibus, eles só de carro para cima e para baixo, mas foi bem desafiante. Mas consegui terminar este primeiro ano que lecionei. Então a diretora da escola me convidou para eu pegar o primário que era de manhã não era a tarde. De manhã eu tinha que ir à faculdade de Letras. Para não ficar desempregada eu tive que transferir o meu curso para o noturno e trabalhar de manhã.

Voltando ao meu curso de turno eu fui trabalhar pela manhã, passei dois anos trabalhando nessa escola uma experiência boa também, estudava a noite, conheci outros colegas. Nessa escola trabalhei bem o primeiro ano e o segundo foi uma coordenadora que fez um verdadeiro inferno no meu trabalho. As vezes para a coisa dar certo comigo, ela não tinha que saber pois se ela soubesse ia dar algum problema. Ela botava gosto ruim ela dizia que estava tudo errado, era mesmo um inferno.

Teve um dia que eu fui para a faculdade para fazer um curso de inglês, seminário, quando eu cheguei o pessoal me disse que ela olhou todos os cadernos dos meninos e viu um bocado de coisa errada foi um inferno que ela provocou na minha vida não só na minha mas na vida de outras colegas também e parece assim que a professora que ela gostava ela fazia questão de mostrar que ela gostava da professora e não gostava das demais. Então ouvi uma demissão muito grande a escola estava com muitos problemas financeiros só ficaram quatro professores e os demais professores foram demitidos e entre eles eu e a professora que ela gostava.

É interessante que isso abate o ego da gente como profissional como pessoa, mas no ano seguinte eu já estava trabalhando de novo em outra escola, uma escola bem tradicional e eu tive dificuldade de me adaptar nessa escola, nesse tempo eu já tinha feito o concurso para ensinar no Estado da Bahia em escola pública, graças a Deus passei com todas as dificuldades estudando e trabalhando, passei no Siso a noite e como eu sai dessa escola eu fui trabalhar durante o dia no Siso nas quintas séries e pela manhã estava numa escola particular.

Revedo agora as questões, os professores que mais me influenciaram positivamente [...] teve aqueles que tiveram um lado negativo. Positivamente eu gostei muito de Tica Simões, para mim ela foi a grande estrela do curso de letras. Ela gostava de ler e ela influenciava a gente positivamente na leitura. É o dom da pessoa foi muito bom, muito gratificante ser aluna de Tica durante um semestre só. Eu gostei das minhas professoras de literatura que foi Prof. Laura, prof. Margarida Fael foi legal, mas foi ela quem me constrangeu.

Quando eu relatei sobre uma prova que eu tive dúvida e eu fiquei muito constrangida diante da turma, mas como professora eu gostei. Gostei também de Leninha Pita mas ela era mais para o teatro, fizemos um recital de teatro, muito bom muito legal, mas professor de leitura, de leitura, de incentivar leitura, incentivar pesquisa para mim foi Tica Simões. Eu lembro muito de Massoud Moisés que era o autor daquela época. Vi esse autor mais com Margarida Fael. Melo que era linguística é o que me recordo. Um fato importante foi ser aluna de Tica. Gostei

muito daquele semestre e o recital Os Bens e o Sangue também, foram muito interessantes, foi com Leninha Pita é um grande poema de Drummond.

Sempre gostei muito de ensinar Língua Portuguesa. Trabalhei no Ciso, depois fiz concurso, passei no concurso da Prefeitura, Secretaria Municipal de Itabuna, fui ser professora pedi extensão de carga horária no Estado, demorou para sair a extensão comecei a trabalhar logo como hora extra e comecei a trabalhar logo no município. Pedi logo a demissão da escola particular, que realmente não me interessava eu vi ali que eu não iria crescer era muito trabalho, muita disputa, disputa cerradíssima e não era o meu objetivo ficar ali. Pagava mal, pagava atrasado então eu preferi mesmo seguir o caminho com a escola pública. Gostava da escola pública, meninos simples, meninos humildes, meninos interessantes, depois comecei a trabalhar no ensino médio, tive as dificuldades com o ensino médio, era insegura com o conteúdo, ia muito bem preparadas, muito organizadas para que não acontecesse nenhum vacilo, mas eu gostava muito de ensinar Português.

Eu sempre fui uma professora muito dinâmica, eu posso fazer essa autoavaliação, porque eu estudava eu queria fazer coisas diferentes, preparava as aulas eu queria deixar a aprendizagem da língua, da língua materna, essa língua padrão de uma forma mais prazerosa para os meninos. Eu fiz isso durante muito tempo. Atualmente, por problemas pessoais, eu vejo que a minha prática caiu a minha produtividade. Só depois, com o tempo, eu vou poder retomá-la, mas eu sempre gostei de ensinar Português. Pedi remoção do Ciso e vim trabalhar no colégio Estadual pois trabalhava era um trabalho terrível e uma vez lá que eu faltei pegaram e descontaram 18 reais, fiquei chateada e pedi remoção, não me dava bem com a vice-diretora e vim para o Estadual e tive outra dificuldade de adaptação e peguei uma disciplina chamada Pei, programa de enriquecimento instrumental. Como eu sofri por não está ensinando português. Para garantir essas aulas ensinava inglês a tarde e depois que tinha passado um tempo peguei a língua portuguesa, os professores foram se aposentando e eu peguei a língua portuguesa. O rapaz que fazia a programação disse: “Andrea, vou lhe dar a língua portuguesa”. Respondi que não aguentava mais esse Pei, isso não tem nada a ver comigo eu sou formada em Letras, Língua Portuguesa e estou ensinando até hoje.

Os desafios encontrados na carreira, primeiro lugar eu vou dizer o seguinte, fiz uma maldade comigo, hoje em dia eu sei que foi uma maldade, eu trabalhar 60 horas, muitos anos trabalhamos 60 horas. Naquela época eu era muito jovem, tinha todo o vigor, muita disposição, então eu aguentava. Depois que minha filha nasceu eu vejo o que é 60 horas.

Os pontos negativos foram no início da carreira, o salário muito baixo, no estado você galgando os benefícios que vai preenchendo o contracheque é por isso que a gente fica trabalhando 60 horas. O município pagava muito mal porque no estado você tem as vantagens que vai agregando ao seu contracheque. Município é quase nada e as condições de trabalho são poucas. O que me chateava muito na escola e até hoje me chateia é a burocracia. Para você conseguir um vídeo para os meninos verem, você tem que planejar não sei quantos dias antes e aí para ver o Datashow não tem extensão, não tem têm, não tem isso não tem aquilo outro e você acaba desistindo.

Esse negócio de que das TICs nas salas de aula, pelo menos nas escolas que eu trabalho, ainda não é essa coisa toda não. Acho muito trabalhoso. Na minha escola para colocar um Datashow, perde mais da metade da aula para dar um conteúdo para os meninos.

Essas coisas entram muito. Estas coisas você se cansa, você está querendo trabalhar fazer o melhor e você encontra vários entraves! Aí então vamos fazer o “feijão com arroz mesmo”. O que não quebra tanto a cabeça. Os pontos positivos, a relação com os meninos, as relações com os colegas. Escola é um lugar muito bom é um lugar de muito crescimento, crescimento intelectual, crescimento espiritual, crescimento pessoal eu creio que valeu e está valendo a pena trabalhar como professora de língua portuguesa.

Para finalizar sobre a minha formação acadêmica eu fiz também a Pós-Graduação, eu fui fazer Literatura Brasileira em Belo Horizonte, apaixonada por Literatura, quem me ajudou muito foi a minha amiga Lenilza, ela já estava fazendo, minha amiga e colega, ela já estava fazendo Língua Portuguesa e fui fazer Literatura Brasileira. Muito bom o curso tive crescimento intelectual muito conhecimento muito positivo na minha vida.

Todos momentos que estudei na minha vida foram positivos e não me arrependo de nenhum deles. São duas coisas que digo para os meus alunos que eu nunca me arrependi, aliás três coisas: não me arrependo de ter tido minha filha, não me arrependo de cuidar da minha mãe e eu não me arrependo de ter estudado tudo que estudei, valeu a pena sim. As vezes fui muito criticada também pois só fazia estudar, trabalhar essas coisas da vida. Mas fiz o meu curso em Belo Horizonte e foi bom assim, me desgarei um pouco da minha mãe, fui estudar em outro local, fiquei com colegas, me virei um pouco, saí um pouco de junto de família isso foi bom para mim.

Depois eu fiz uma outra especialização aqui, já na Uesc, eu fiz Estudos Comparados em Literatura de Língua Portuguesa, muito bom também o curso, esse já foi mais sofrido, nessa turma tinha muita competição e por último eu fiz o mestrado que foi um grande desafio na minha vida, mas valeu a pena também. A dissertação fiquei escrevendo um ano, mas saiu e estou aqui para contar a história.

Infelizmente a gente vive numa nação que primeiro eu, segundo eu e terceiro Finalizando aqui, mas voltando àquele momento da política, eu acreditava que seria possível, um Brasil melhor, mais justo mais solidário com mais divisão de renda, eu acreditava nisso, puro idealismo, hoje eu vejo que foi puro idealismo. eu, e as coisas que são públicas, são avacalhadas são feitas de qualquer jeito, não se tem respeito, foi puro idealismo, ingênuo até que muitas pessoas como eu acreditamos nisso, abraços.

Agradeço a oportunidade de narrar tudo isso e no que precisar estou aqui e vá me desculpendo as minhas limitações.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC2

Quando ingressei na educação formal, já estava alfabetizada pois sempre fui muito curiosa e autodidata, fazia leitura de tudo que estava à minha volta. O acesso à escola era difícil pelo fato de morar na zona rural, por isso só comecei a frequentá-la aos 8 anos. Um fato que marcou minha vida como estudante foi chegar à quinta série cheia de expectativas por estar pela primeira vez, estudando na cidade e ser corrigida em público, grosseiramente, pela professora de matemática ao confundir “adição” com “audição”.

Cursei o 1º. e o 2º. graus em escola pública e fiz o magistério por falta de opção, pois era a única formação existente no município em que eu residia.

Duas professoras foram marcantes para que eu me apaixonasse por literatura e linguística: Edvalda e Lourdinha (Maria de Lourdes) professora da UNEB de Santo Antônio de Jesus.

Comecei a lecionar após ser aprovada no concurso público e me identifiquei com a profissão que anteriormente havia seguido por falta de opção.

Não tenho uma receita, mas enquanto professora, procuro despertar no meu aluno o desejo de se tornar um pesquisador e construir o próprio conhecimento.

Inúmeros são os desafios encontrados, porém o otimismo nos faz acreditar em dias melhores.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC3

Iniciei a minha trajetória escolar na escola Chapeuzinho Vermelho Maria Amélia. Maria Amélia Coimbra (da Uesc) ela foi até minha professora, no jardim de infância, uma escola muito escura muito fechada, pesada e eu sentia falta da minha mãe, era uma menininha, tinha dois anos e ficava com medo daquele lugar escuro, sem brinquedos. O fato marcante ali é que fui mordida no braço e arrancado um pedaço, aí minha mãe me tirou da escola aos três anos, fiz o jardim um e o jardim dois e fui para a alfabetização na Escola Branca de Neve, escola particular também.

A minha mãe, apesar das condições não serem muitas, ele se preocupava com a educação, ela investia na escola particular, professora de escola pública, sabia como é que era a realidade. Ela era uma pobre professora muito esforçada, e lá fiz alfabetização, e ela pagando, lembrando que eu tinha mais seis irmãos. Ela era a responsável por nós. O material escolar, comida, a roupa era tudo ela. Eu não gostava da escola, era uma sala muito fechada, nunca gostei de lugar fechado, sem claridade, um atrás do outro, morria de medo da professora e tremia feito vara verde nas aulas de matemática, mas como tive uma mãe que lia e me contava umas histórias isso era muito bom, mas as aulas de matemática eram terríveis.

Logo depois, aconteceu de eu ir para a outra escola, outra escola particular, mas em outra condição. Minha mãe já não aguentava mais os gastos, ganhava muito pouco, ela conseguiu uma bolsa de estudo numa escola top, escola dos ricos de Itabuna, Escola AFI a partir da primeira série.

As minhas lembranças de lá era que as professoras eram muito rígidas, era uma escola católica sempre tinha o viés do catolicismo, escola dirigida por freiras e lá estudei a partir da primeira série até o terceiro ano do científico porque lá não tinha o magistério nessa época, mas estudei como bolsista na AFI.

Era uma escola rígida, privilegiava as pessoas da classe social mais elevada, então as professoras eram muito distantes, muito carrascas mesmo. As deferências era sempre para os que tinham mais dinheiro e eu como não tinha, eu tinha mesmo era o saber porque eu estudava, tinha dificuldades enormes, imensas em matemática mas nas outras eu ia muito bem pois eu achava fascinante e eu sempre fui muito falante e quando eu questionava, quando explicava isso provocava um certo desconforto pois as pessoas não gostavam muito mas eu falava porque eu entendia porque eu já tinha lido e as vezes os próprios colegas não gostavam e sofri *bullying* por ser pobre, por causa das roupas eram sempre velhas e por causa do cabelo também, o meu cabelo étnico, e diziam: “Tira essa bucha da frente do quadro” enfim, não tenho boas recordações de lá não. Eu aprendi muito conteúdo também, mas não foi a escola dos meus sonhos. Sou grata a minha mãe pois aprendi muita coisa, muito conteúdo.

Fato marcante bom, foi o grupo de teatro que tinha lá, GTAFE. Ali eu vi pessoas que pensavam parecido comigo. Eu sempre fui muito ligado a arte, ligada a música, pintura, a desenho ao teatro. Arte sempre foi essencial

para mim e nas escolhas para a minha profissão, sempre tinha aquela cobrança, o que é que você vai fazer, vai fazer direito, vai fazer jornalismo. Fiz vestibular para essas coisas todas. Mas minha mãe sempre dizia: “Você vai fazer o vestibular na faculdade pública porque fora eu não tenho condições de sustentar. Primeiro fiz direito na Uesc, com 17 anos, depois insisti, fiz direito e letras, porque letras, por causa do *link* com as artes, na época tinha uma colega que hoje é professora de português também e hoje é atriz e ela falou que ia fazer o curso de letras eu vi letras e artes e ler era a minha vida, li vorazmente, li muito e com nove anos lia livros de 100 páginas, e o povo na escola dizia essa aí é doida demais, e diziam: olha não leia de mais que vai ficar igual àquela aluna doida.

Mas uma coisa que eu sempre quis na minha vida, logo no início eu já fui dar aula no Estadual, substituí. Uma coisa que eu nunca quis eu não serei como nenhuma daquelas professoras, eu não serei, professoras sem afeto, professoras sem empatia, professor que não valoriza o saber que o aluno tem, não quero isso não.

Na verdade, eu me transformei na professora que eu queria ser. Uma professora afetuosa, que se importa uma professora que consegue ver, quando o aluno está triste o que pode ser feito o que pode melhorar. Eu tenho muito afeto pelos meus alunos. Estou muito cansada agora já são 17 anos de profissão. Eu estou cansada e triste porque as condições de trabalho na escola, a gente agora fala as coisas parece que os meninos não entendem.

Há professores que marcaram no curso: Reehnglei Rehem, ficou com literatura infanto juvenil, Marcos Aurélio Souza, professor de literatura do cacau, quase da minha idade, mas uma pessoa segura que fala baixo, cabedal de informações, Flávio Lima, esse Flávio me fez sonhar, era aquela coisa muito certinha, gostava de linguística, tinha uma professora gramaticista da qual nunca gostei. Assim eu gostava era de sonhar e Flávio me fez isso aí, Marialda Jovita me apresentou o que era a escola pública e ela sempre foi de escola pública porque o que era professor de língua portuguesa caindo todos aqueles estereótipos de que o português é difícil que a gente não sabe gramática o porquê não ensinar gramática enfim, aqueles livros dela, Marialda me marcou.

O que tinha de bom eram os encontros, os congressos que tinham, cheguei a viajar fui ao Rio de Janeiro no Enel e fui também para o Maranhão, o Enel, mas nunca gostei de lugares formais demais, mas eu me sentia aprisionada ali na Faculdade, eu queria era voar. Nos meus primeiros dias eu consegui voar, me senti próxima, me senti gente.

O início da minha prática docente foi dando banca, dava aula de ensino fundamental, português, matemática, história, acompanhava os meninos e dava conta. Depois, como professora de português fui estagiária em uma escola estadual de Itabuna. Substituí e dava aula para adultos à noite. Os meninos eram engraçados, praticamente da minha idade, me formei muito nova. Eles tinham 17, 18 anos e eu os meus 22 anos.

Me senti parte de uma coisa grande, de alguém importante de algo que ia modificar. Poderia doar tudo de melhor que eu tinha dentro de mim, tudo o que eu tinha aprendido e eu tinha aprendido muita coisa, tanto na escola como na faculdade. Eu sabia que poderia partilhar estas coisas, sabe quando você vê aquela energia legal dos meninos, aquela vontade de aprender e seguindo e estou aqui e já me sinto cansada me sinto entristecida com algumas coisas na escola o fato dos meninos chegarem do fundamental, porque o estado é responsável pelo ensino médio, chegam do fundamental sem saber ler sem saber interpretar e você fica sem saber como fazer esta pessoa ler, e você se sente culpado, você se angustiada, impotente, dá vontade de chorar, vontade de sumir de morrer porque você não consegue mudar aquela realidade.

Você tem os seus conteúdos, você fascinado, eu que sou professora de literatura, e de gramática, principalmente literatura, você tentar explicar um contexto histórico, tentar explicar as características do movimento, tentar colocar o menino para ler, para ele é desinteressante e eles estão em outra época, os meninos estão em outra *vaibe*, sempre muito rápido e quando a escola não é muito organizada, a escola não tem rotina, não tem lei e se a escola não tiver amor e lei, a lei naquele sentido da ordem, do que pode e não pode, limite até onde você vai e não vai e aí fica uma bagunça enorme, grande.

Eu percebi que apesar de eu ser uma apaixonada pela literatura, agora não faz mais sentido ensinar literatura para os meninos do jeito que eu ensinei há muito tempo atrás. Para o menino é desinteressante mesmo eu pegando outros recursos para o menino é desinteressante e eu fico simplesmente desestimulada.

Como é terrível você falar e explicar uma coisa e ele está dando nenhuma importância. Estou dando aula para o ensino médio tentando ensinar o Barroco, o Trovadorismo científico, parece que não funciona nada. Eles gostam muito de se expressar através da arte. Se você disser: faça o Alto da Barca do Inferno, geralmente faz o projeto, aí eles fazem, façam a peça que conte a Lenda de Oxum, eles vêm e eles fazem, sempre no domínio da oralidade.

Os principais desafios é como lidar com a tristeza dentro de você, não consegui fazer um trabalho que renda e não ver os caminhos que você vai tomar. Estão noutra época, aprendem de outro jeito. Às vezes a gente não domina estas nuances tecnológicas mas o que eu acho ainda pior é trabalhar em um lugar onde não tem norte não tem limites o que pode ou não pode não tem regras definidas o aluno entra e sai da sala a hora que quer, dá grito em você, dá grito nos colegas, quebra as cadeiras, chuta e fica por isso mesmo. Sinceramente, não que eu não goste da minha profissão, eu me sinto muito estressada, quarenta horas na sala de aula não é brincadeira.

Também fui professora da escola particular. Eu lecionei na Escola Santana dois anos. Os meninos davam um trabalho enorme, mas parece que as coisas aconteciam, pois, os meninos tinham um bom conhecimento anterior, conseguiam ler e interpretar e então as coisas fluíam mais, os projetos que eu fazia acontecia as aulas

eram mais gostosas. Nessa escola eu não ganhava muito não, pagavam muito pouco, mas certinho e as coisas aconteciam.

Interessante que tinha professores da escola pública mas eu não sei porque na escola pública não acontece e a gente fica naquela angústia, eu não sei agora quem está mais angustiada se sou eu ou ela, eu estou assim, esgotada, parece que o meu trabalho tem sido inútil, estou muito triste, a universidade, a universidade faz de conta que a gente nem existe, você sai da universidade, acabou, não vejo nenhuma intervenção da universidade dentro das escolas, veja que intervenção a Uesc, curso de Letras faz nas escolas do distrito do Salobrinho? Laboratório é ali, só para ter uma ideia e os outros cursos? A Universidade é fechada em si mesmo, a universidade não quer saber da terra dos homens e nem do chão das escolas, mas para chegar lá dentro para nos ajudar

Os principais desafios: conseguir ensinar os meninos agora do jeito que eles são, que eles estão, como ensinar, o jeito tradicional não vai, mesmo que você tente ensinar de uma maneira divertida, com exemplos da vida deles, mas o menino não quer saber sentar e fazer um exercício, não quer saber de ficar sentado e fazer uma produção textual, responder perguntas, fazer texto, não quer saber não, você manda ele fazer um texto de vinte linhas, eles não querem não, “que vinte professora, não vou fazer dez, vou fazer nada, e como você vai fazer como?”

Eu tenho amor, tenho afeto embora eu estou extremamente cansada, mas trato com afeto e carinho, mas estou desesperada não sei para onde é que eu vou eu me sinto como inútil. A escola não tem que existir para ser cabide de emprego não, a gente tem que ir lá, dar a aula e voltar bem, minha aula eu dou, importante é que eu dei, e se não está aprendendo, pra mim não adianta eu estar lá, se eles não estão aprendendo, se ele não está captando, se eles não estão fazendo os exercícios, se eles não estão me respeitando como professora, como profissional.

Para mim o emprego não é só ir para lá dar aula, encher o quadro de coisa, ou bater o ponto, explicar, que adianta estar explicando e o menino não estar entendendo. Sem entender e sem interesse. Não adianta, a gente se sente desesperanoso e triste, principalmente quando você vem com as inovações e as pessoas não querem mudar, não querem as mudanças, ainda pensam assim: “Eu vou para a escola para transmitir conhecimento”. Falei assim:” Oh minha filha, você falou que falo demais, transmitir conhecimento isso não existe mais não, você ainda está com esta postura, você tem que ir além, educar envolve valores, educar envolve sonhos, novas estratégias, se reconstruir”.

Claro que é muito mais fácil, cômodo eu estar lá, no meu quadro, do meu jeito, isso não funciona, se a escola não tiver objetivos, se não tiver gestão. Aqui próximo tem a escola Dendê da Serra, ali no Sargi, falou assim: “Olha que escola gostosa” e lá tem alunos de classes populares também. Como é bom você aprender com prazer aprender sem tantos regulamentos. Eu sei que eu quero respostas para as minhas angústias.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC4

Nasci numa família de funcionários públicos, com seis irmãos. Pela quantidade de filhos, havia certa dificuldade, mas nunca passamos dificuldade por conta dessa dificuldade. A preocupação do meu pai era nos manter na escola para futuramente nos deixar aptos para conduzir a nossa própria vida. E nessa trajetória de pedir favores, entre aspas, em busca de uma ocupação passamos por alguns constrangimentos, algumas decepções. Eu sendo uma das mais novas, já vivi algumas situações um pouco melhor, porém de sacrifícios ainda. Lembro-me que estudei em algumas escolas públicas e alguma particulares também.

Quando concluí o ginásio sonhava estudar fora de Itabuna não sabia exatamente o porquê, mas ouvia as pessoas falarem que era maravilhoso estar em Salvador e estudar fora. E na verdade, o interesse era ficar livre, e esse era o principal objetivo na verdade o de estudar fora. Foi logo descartado por minha mãe, dizendo, lógico: “Não temos condições, você vai ter que fazer magistério”. E sem discutir, até porque sempre tive entendimento, noção da situação que a gente vivia e não insisti muito.

Assim fui estudar no Imeam que era uma escola na época bem nova, não lembro quanto tempo de fundada, não sei se era o primeiro ano, na época, e fui estudar nessa escola municipal de Itabuna e lá concluí o antigo segundo grau que era esse curso técnico que chamavam de magistério. Quando jovem sempre fui muito avançada nos estudos e nessa época tinha 17 anos quando concluí o magistério.

Meu pai começou a correr atrás de trabalho. Na época não se falava muito em concurso e na verdade se corria atrás de pistolões procurando aqueles amigos. Como meu pai era funcionário, já aposentado na época, ainda tinha alguns amigos, na prefeitura ele foi correr atrás de um trabalho também para mim.

Aproveitei para me inscrever no vestibular na antiga Fespi. Não nego que pela idade, não tinha muita noção das coisas. Eu queria, queria tudo, queria fazer faculdade, sem entender muito as coisas. Mas aí fui, fiz o vestibular e passei, mas surgiu um problema grande pois a faculdade era particular Fespi (Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna). Passei no vestibular de Letras com Inglês. E agora, não tínhamos como pagar essa faculdade.

Surgiu a ideia de pedirmos ajuda a um político muito importante que já tinha sido prefeito de Itabuna que era muito achegado a minha mãe e meu pai. Fomos a Salvador, mas infelizmente foi mais um constrangimento. Fomos até a casa deste homem, morrendo de medo que ele fingisse que não nos conhecesse. E qual não foi a nossa surpresa, fomos muito bem recebidos por ele e prontamente atendidos, conseguindo, através do seu prestígio, uma bolsa de metade do valor da Faculdade, e o restante com muito sacrifício fomos tentando pagar.

Enquanto isso, o meu pai continuava insistentemente vendo a possibilidade de uma vaga no município para trabalhar a fim de ajudar pagar a faculdade. Depois de muitas caminhadas até o Secretário da Educação que na época era o Prof. Everaldo Cardoso, no dia 1º de agosto nós conseguimos o que eu considero a minha sobrevivência. Me recordo que chorava muito pois tinha que andar muito até a periferia da cidade porque não tinha ônibus até o local onde ficava a escola e hoje reconheço que foi importante, apesar de todas as dificuldades como a desvalorização, a falta de preocupação com o profissional de educação, mas foi como eu consegui sobreviver.

Trabalhei na Escola do bairro Daniel Gomes em primeiro de agosto de 1981. Era uma classe multisseriada e eu sem experiência nenhuma. O local era uma igreja, que não tinha a menor estrutura e eu fui trabalhar assim mesmo, após longas caminhadas. Fiquei dando aula por muito tempo naquele local até que através de contato com pessoas conseguimos ir para uma escola mais próximo do centro da cidade.

Em 1983, quando casei, desisti da faculdade devido à gravidez e me dediquei ao trabalho e a cuidar do filho. Em 1989, até por incentivo do meu marido, com o conhecimento que ele tinha na Universidade, que na época já era Uesc, junto ao secretário, professor Renan a gente conseguiu retornar.

Tivemos facilidade por um lado, pois era gratuita e dificuldade por outro pois já tinha que conciliar filhos, casamento, trabalho mesmo assim pensei em desistir várias vezes, foi muito difícil este retorno, mas graças a Deus, aos troncos e barrancos eu consegui acabar esta faculdade. Foram tempos tão difíceis que eu não retornei a Ilhéus só de traumas pois teria de passar frente a Uesc. Mas graças a Deus eu superei este trauma.

Em 2000 só o município não estava suprindo as minhas necessidades. Os filhos crescendo, as necessidades financeiras aumentando e desta forma trabalhando só no município não estava me satisfazendo. Foi quando eu resolvi fazer um concurso para o Estado e fui aprovada. Como não fui uma das primeiras colocadas, demorou até o ano 2002 para ser contratada.

A partir daí é que eu fui ter uma noção do que era a Educação e ter a preocupação maior do que é que eu queria com a Educação e por que é que fiquei tanto tempo na Educação, porque que eu falo que não tenho vocação, enfim, começaram a surgir algumas angústias, preocupações a partir desse momento quando eu entrei no Estado.

Não sei se é porque estava no nível médio será que eu vou dar conta, é muito difícil, enfim eu achava quando entrei no Estado era algo diferente, eu senti algo diferente, a partir daí começaram a surgir questionamentos eu digo: será que eu realmente não tenho vocação, me dou tão bem com meus alunos, eu tenho abertura eu não me preocupo só com as questões da sala de aula eu procuro no máximo entender a vida conhecer a vida do meu aluno, entender aquelas questões, a minha angústias porque eles não têm perspectiva de futuro, parece que vivem em mundos diferentes, a questão de valores parece que são diferentes então tudo isso me incomoda e me preocupa e me angustia.

A partir disso fico me perguntando e acho que era o que eu tinha que fazer mesmo, até por este carinho que tenho por meus alunos, essa vontade de mudar a cabeça deles. Surgiram estas coisas a partir de quando entrei no Estado, o medo de não dar conta e enfrentar todo aquele pessoal.

A educação não é só ali na sala de aula, por isso que me questiono muito e acho que estou no lugar certo porque não me preocupo só com aquela questão ali dentro da escola eu me preocupo fora da escola. Como é que vivem estes alunos nossos, até sobre as questões dos seus relacionamentos, o que que eles valorizam nessas questões. Incentivo sempre a terem uma vida melhor, não deixar serem enganados mesmo que eles não consigam ser um grande profissional, grande executivo, mas mesmo nas coisas que eles passam, seja elas quais forem, que não deixem se enganar por ninguém, conheçam seus direitos e assim sucessivamente.

Em 2010, incentivada por outras colegas minhas do estado eu fiz a pós-graduação, me especializei em língua portuguesa e literatura conclui em dois anos e as coisas foram melhorando, principalmente a financeira que é muito importante, ajudo os meus filhos, chego junto mesmo dentro de casa ajudo minhas netas, agora já tenho três e estou mais segura no meu papel na escola e na vida dos meus alunos me sinto bem tranquila apesar das angústia que a gente tem tanto em relação a essa questão dos alunos que a gente não sabe o quê que se passa porque tanta falta de interesse como as angústias da própria profissão, a desvalorização, as mudanças que a gente vê, nada para incentivar mais, para animar mais o professor.

Esta situação ainda continua, mas eu me sinto mais madura e tenho mais noção que para ser professor a gente tem que entender que está lidando com vidas que a gente precisa se preocupar com o ser humano representado nesses alunos de todas agressões que a gente sofre na sala de aula nada do que estou falando é romântico. São preocupações que nós não vamos viver só disso, mas é que a gente fica querendo entender a vida desses alunos e mudar para ver se eles têm uma perspectiva de futuro melhor.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC5

INTRODUÇÃO

Três paixões, simples, mas irresistivelmente fortes, governam minha vida: o desejo imenso de amar, a procura do conhecimento e a insuportável compaixão pelo sofrimento da humanidade. Bertrand Russell (1872-1970)

Nasci na madrugada do dia 21 de setembro, em Ilhéus, nesta Bahia singular e plural. Fui batizada na secular igreja de São Jorge dos Ilhéus, onde meus pais se casaram. Era uma criança tímida, mas faladeira e cantora, a única no seio da família materna, mimada por meu avô, tios, tias e primos mais velhos, naquele tempo. Depois que cresci, minha mãe me contou que eu chorei no ventre. Ela não contou antes, porque quem chora no ventre possui dons diferentes.

Nossa! Será que minha mãe pensou que tinha uma bruxinha no ventre? Na época não havia ultrassom, mas ela sabia que eu era menina. Até hoje eu não sei que dons especiais eu trouxe. Acho mesmo que eu tinha medo de vir ao mundo, e meu dom enjoativo é chorar muito, agora estou melhor, estou feliz com minhas incongruências.

Durante muito tempo, todos os anos no dia 21 de setembro minha mãe me apresentava mudas de roseiras, flamboyants, cajueiros, castanheiras, sabugueiros e outras para plantar em homenagem à primavera. Presenciei crescimento, floração e frutação de muitas delas. Sinto vontade de revê-las tortuosas e cascudas.

Sou uma alma simultaneamente passional e crítica, oscilante entre o autoconhecimento e a realidade vivencial. Sonho em ver as pessoas e as criaturas planetárias serem tratadas e acolhidas com igualdade, equidade, respeito e consideração, e sei que não sou a única (Lennon, 1971), embora eu saiba ser meu sonho, uma utopia. Talvez seja esse o motivo para tantas lágrimas.

Capítulo primeiro - Entre a dor e a delícia que é aprender a viver

Elaborando essa narrativa autobiográfica, rememoro com carinho, minha infância e todos os estágios de minha vida, valorizando os episódios bonitos, pois deles tiro as melhores lições. Não lembro quando aprendi as primeiras letras, certamente isso não foi estressante. Fazia caligrafia sem martírio e aos seis anos lia e escrevia. Fui matriculada em turma seriada, na escola Renato Leite da Silveira. No local funcionava, nos finais de semana, um clube social, na Avenida Ubaitaba, Barra do Itaipé. Desde então me apresentavam outras crianças para eu ajudar a fazer dever de casa. No final do ano, aos sete anos ganhei da professora Gláucia, por minha dedicação aos estudos – assim estava escrito na dedicatória - um lindo livro Contos de Grimm.

Em julho do próximo ano meus pais mudaram para Castelo Novo, distrito de Ilhéus, distante da sede. Antes da mudança meu pai foi à Escola Casemiro de Abreu – também de classe seriada – fazer minha matrícula, e só conseguiu, porque garantiu à professora que a filha era estudiosa, dedicada, e não dava trabalho.

No meu primeiro dia de aula, a título de sondagem, a professora Bernadete pediu uma “composição” a partir da gravura que apresentava um homem com aparência alcóolica diante de uma mesa sobre a qual havia garrafa e copo de bebida. Lembro-me do constrangimento por ter conseguido escrever apenas duas linhas, e ao longo do ano consegui a confiança da mestra.

O novo trabalho de meu pai, administrador de fazendas, exigia muitas contas e relatórios - folhas de pagamento - e nas noites de quinta-feira, ele me chamava para assessorá-lo. Enquanto punha em ordem os relatórios, eu copiava no local adequado e ele assinava. O sono chegava antes de o trabalho terminar, mas meu pai me mantinha acordada com um café com leite quentinho: Já estamos terminando, minha filha. Assim, encerrou-se meu primeiro ciclo de estudo formal, na 3ª série.

Logo após meu pai realizou o que mais queria: viver no campo. Trocou a casa em Ilhéus por terras nas matas de Olivença onde desmatou, construiu casa, fez plantações e alegremente ofereceu-nos como morada, apesar das adversidades.

Em princípio fiquei encantada com a diversidade da natureza que eu já apreciava desde o local anterior: paisagens a perder de vista, o canto dos pássaros, floradas de jabuticabeiras, laranjeiras, aroeiras, amoreiras. Duro foi compreender que não havia chance alguma de voltar à escola tão cedo. Meus pais não deixavam que os filhos fossem, sequer, com os irmãos mais chegados.

Aos dez anos de idade, na casa de farinha de meus tios, pus os olhos no livro cujo título As mil e uma noites, logo caiu em minhas graças, porém não pude lê-lo, pois quando ia pegá-lo, meu tio pôs sua mão grandona sobre a minha, dizendo: “Deixe de ser curiosa, menina, você não pode ler tudo o que vê!” Os mais velhos sabiam que eu lia tudo, e desviavam antes que eu visse.

Aos onze anos de idade, sem a menor noção de ensino-aprendizagem, um vizinho pediu para meu pai me deixar dar lição a duas filhas dele. Éramos amigas, brincávamos de estudar e elas acabaram escrevendo os próprios nomes.

Ler para mim, desde sempre é um dos melhores programas, não importando o número de páginas que compõem um livro. Revia livros da escola e bisbilhotava caixotes e malas na esperança de algo novo. Aos doze anos encontrei um tesouro: Ben Hur de Lewis Wallace, que li e reli com tamanha emoção que me transportava àqueles tempos. Vi o filme, mas o livro está na lista dos que ainda quero ler.

Aos treze anos comecei a ler o livro A vida de Jesus, entretanto, os episódios da condenação de Cristo causaram-me insônia e imensa perturbação. Sentia como se estivesse dentro da história, o que levou meus pais a proibirem aquela leitura.

Também aos treze anos – apesar de eu ser muito acanhada -, um amigo da família queria nomear-me professora do lugar. Meu pai, cheio de entusiasmo começou a construir um espaço para esse fim, mas eu falei doloridamente que não queria. A adesão de minha mãe pôs um ponto final na história.

Penso que meu pai falava essas coisas para minha avó, que passou a enviar livros didáticos de meus primos, revistas do apostolado da oração e outros, por ele que constantemente vinha a Ilhéus negociar, fazer feira e religiosamente visitar a família.

Jornais e revistas chegavam às minhas mãos com data vencida embrulhando carne, toicinho e peixe que meu pai levava da feira. Muitos estavam molhados de salmoura e eu me encarregava de desembulhar cuidadosamente as mercadorias para preservá-los. Então, estendia-os lá fora para secar, sob frutas e pedaços de pau, para que o vento não os levasse. Depois eu sentava no chão, punha-os em cima de um banquinho à minha frente e lia-os todos, gastasse o tempo que fosse.

Tanto tempo fora da escola causava-me picos de melancolia, lia somente as nuvens e o relevo das montanhas cobertas pelas florestas e piaçaveiras, a palmeira mais bonita que conheço. Seleccionava folhas de plantas para decalcar e às vezes fazia descrições delas. Escrevia poesia, mas destruí-as todas – um sacrilégio - quando comecei a ser crítica, na universidade.

Ser professora parece é meu destino. Já mocinha, os quinze anos de idade um vizinho pediu para eu dar lições às filhas dele, quatro meninas crescidas. Meus pais aceitaram, eu aceitei e pedi que o pai comprasse caderno, cartilha, caligrafia, lápis e borracha. Repetia o aprendizado da escola, mas a aventura não demorou, ainda bem. Aos dezesseis, aceitei um pequenino, por pouco tempo.

Livros de poesia ou de prosa me encantam, não importa, mas um que me ocorre imediatamente é a aventura resiliente e autos superação de Fernão Capelo Gaivota, best seller de Richard Bach, também em filme.

Apresentei-o aos alunos como forma de contribuição à autoestima, não sem antes formatar o estudo em dez questões para apresentação em sala. Muitos gostaram tanto que se tornaram amigos, após verem o filme; os que leram apresentaram o roteiro pedido. Uma aluna que fez depois licenciatura em Letras me disse que guarda aquele trabalho com carinho, enquanto há quem não tenha o menor carinho.

Os livros me ajudam a compreender a vida, estimulam os parcos saberes de que disponho, incentivam a vontade de conhecer um pouco mais para também inspirar o entorno. Desde tenra idade aprecio o poema épico O livro e a América (ALVES, s/d), do qual destaco este excerto como símbolo do meu interesse por leituras:

Por isso na impaciência
 Desta sede de saber,
 Como as aves do deserto
 As almas buscam beber...
 Oh! Bendito o que semeia
 Livros... livros à mão cheia...
 E manda o povo pensar!
 O livro caindo n'alma
 É germe — que faz a palma,
 É chuva — que faz o mar (...)

Na poesia de Cora Coralina justifico o fator atemporal e temporal: também tenho todas as idades e todas elas me facultam ler, escrever, cantar, dançar, cozinhar, costurar, aprender e ensinar, cultivando flores, amores, amizades, sonhos, interesses e vontades sempre em ascensão.

Capítulo segundo – Minha história, minhas origens, minhas raízes

Meus pais se foram para outra dimensão, após deixar criados os quatro filhos. Eles são minhas memórias morais, às quais recorro nas horas necessárias, e delas obtenho suficiente apoio. Ambos se posicionavam diante da vida de forma semelhante, principalmente quando se tratava de conversar com os filhos, dando lições implícitas de ética, solidariedade, respeito ao próximo e a si mesmo.

Rozel Antonio da Silva, meu pai, era afrodescendente. Homem firme e gentil, desses que trabalha o dia inteiro de sol a sol e à noite nina os filhos e os põe na cama. Tinha gênio forte, nunca falava alto e ficava de cócoras para falar com as crianças, da família ou não. Contava histórias, sempre com fundo moral, e cantava espontaneamente, canções que ouvia no rádio, após um dia inteiro de trabalho sob o sol escaldante. Talvez o fizesse para compensar os filhos por viverem naquele fim de mundo. Possuía certo grau de politização, apesar de

semianalfabeto. Eu o acompanhava frequentemente na coleta de mel, nas derrubadas do eito e até para ouvir o programa A voz do Brasil.

Helena Henriques Ferreira, minha mãe, descendente próxima de portugueses e de índios do Gongoji, recitava poemas com emoção, inclusive de Castro Alves, Cecília Meireles e outros. Com minha mãe aprendi a apreciar os diversos tipos de bromélias, que ela chamava gravatá, a diversidade e nuances do verde dos vegetais. Apreciava especialmente as folhas pequeninas: flamboyants e groselha, por exemplo. Mostrava a lua e as estrelas aos filhos e os nomes de algumas constelações. Com minha mãe aprendi a cozinhar o trivial saboroso.

A família materna era muito presente na nossa vida – irmãos e irmãs - principalmente a irmã caçula, minha madrinha Hilda que revezava com minha mãe nos afazeres de casa, no cuidado com as crianças e na declamação de poemas e cordéis. Com ela aprendi a oração Anjo guardador, a fazer tricô e ponto cruz. Era minha auxiliar nos deveres de casa, e com meus filhos, posteriormente. Foi e é minha melhor mãe-amiga. Deixou-me uma lacuna dolorosa quando também partiu para outra dimensão.

Todos eles contribuíram com minhas preferências musicais e poéticas ampliadas ao longo do tempo, clássicos e contemporâneos da poesia brasileira. Tenho especial atenção aos diferenciais artísticos de cada alma que expõe seu interior, porém, intriga-me a genialidade poética de Fernando Pessoa e seus heterônimos, particularmente Alberto Caeiro, com o qual me identifico, não apenas pela beleza de seu viver e “ingenuidade” campesina, mas também, por essa concepção de Deus:

[...]

Mas se Deus é as árvores e as flores

E os montes, o luar e o sol,

Para que lhe chamo eu Deus?

Chamo-lhe flores e árvores e sol e montes e luar;

Porque, se ele se fez, para eu o ver;

Sol e luar e flores e árvores e montes,

Se ele me aparece como sendo árvores e montes

E luar e sol e flores,

É que ele quer que eu o conheça

Como árvores e montes e flores e luar e sol.

[...]

(PESSOA, p. 22, 2007)

Amo a arte em sua essência – a estupenda arte divina é a essência, protótipo de todas as artes que o homem consegue expressar em linguagens a seu alcance. Paisagens da Terra e suas cenas cotidianas evocam Manoel de Barros: eu precisava (de) ficar pregado nas coisas vegetalmente e achar o que não procurava.

Capítulo terceiro - Enfim, o segundo tempo em circunstâncias desafiadoras

Longos treze anos se passaram até chegar o dia de sair daquele lugar com meus pais. Lembro com carinho da tarde em que me despedi do quarto, das árvores, das paisagens que me viram crescer; lembro como hoje que o sol desaparecia, dourando as nuvens que o acariciavam. Chorei, entre saudosa e feliz, tinha esperança de recuperar o tempo perdido. Seria jornalista e poliglota, mas ninguém me avisou que seria arrimo de família. Meu pai, silenciosamente afastou-se de casa pouco tempo depois.

Em Itabuna matriculei-me na Escola Castelo Branco, à noite, na quarta série do primeiro grau, eu não tinha transferência. No ano seguinte passei para a quinta série e fui estudar no Colégio Sesquicentenário – CISO, naquele tempo referência na educação em Itabuna, onde estudei da quinta à oitava série.

Na sexta e na oitava séries fiz resenhas e pesquisas inesquecíveis, inclusive do primeiro livro que li do escritor Adonias Filho, *Léguas da promessa*, recomendado pela professora Alba Maria. Ela reforçava a produção textual, explicava os critérios de uma produção exitosa, com a finalidade de participarmos do concurso lançado pelo colégio que propôs premiar a melhor produção textual e eu fiquei com o primeiro lugar. Convidada para receber o prêmio, nunca fui, tenho aversão a estar no centro. O diretor, professor Josué Brandão veio até mim, entregou o prêmio e tornou-se meu amigo.

No segundo grau ganhei bolsa para estudar no Colégio Comercial de Itabuna, onde no segundo ano, participei também, de um concurso de Redação, e novamente fiquei com o primeiro lugar. O colégio convidou a imprensa para um coquetel no clube dos comerciários e eu não consegui esquivar-me dessa vez.

Nessa época lia muitos romances dos quais guardo simpatia. Um amigo que possuía coleção de vários autores emprestava com frequência. Meus preferidos da vez são: de Jorge Amado - *Tocaia grande* e *Teresa Batista cansada de guerra*; de Adonias Filho - *Luanda Beira Bahia* e *Léguas da promessa*; de Érico Veríssimo - *Saga* e *Olhai os lírios do campo*. Outros de autores pouco e muito conhecidos formam a lista.

Digo que com certeza sou machadiana convicta, gosto de quase tudo que leio de Machado de Assis, principalmente dos contos, todos eles com fantásticas lições de vida.

Capítulo quatro - Formação acadêmica: uma força estranha guia minha vida

Eu havia terminado o segundo grau em técnica de contabilidade, não tinha aptidão, nem desejo de fazer formação em Magistério. Sem muita crença, prestei vestibular - Letras, por orientação do Professor Josué Brandão - no ano de 1985, na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – FESPI, atual Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, que na época não era gratuita, sequer contava com linha exclusiva de ônibus para servir à comunidade universitária.

Tão logo fui aprovada, o diretor do CISO fez o possível para que eu me tornasse professora naquele colégio – ainda guardo atestado de vaga emitido por ele -, mas declinei do convite imaginando-me incapaz de conciliar tarefa de tamanha responsabilidade com o estudo e as tarefas domésticas. Na época era casada, trabalhava no comércio e ainda cumpria o dever de arrimo da família de origem.

Uma surpresa a cada dia, o amontoado de novos conhecimentos, teorias e disciplinas a estudar, inclusive Latim, a mais estranha, da qual salvei a história da Língua portuguesa e seus meandros que jamais imaginei existir, além de disciplinas, parte da formação em licenciatura. No primeiro ano menos mal, mas no decurso do tempo tudo ia ficando mais difícil, porém, não dava para desfalecer.

Durante uma aula de Língua portuguesa o professor Rui Póvoas, recomendou, apenas para conhecimento de quem desejasse, ler *As veias abertas da América latina* do autor Eduardo Galeano. A leitura desse livro perpetuou meus sentimentos humanistas e políticos, estudante engajada e futura professora desejava de contribuir para o respeito à alteridade na relação entre as classes sociais.

Nos semestres correspondentes à Literatura portuguesa e Literatura brasileira, até sentença matemática de poemas, além de monografias. Um dos livros, *Cavaleiro Andante* do escritor português, Almeida Faria, foco de uma monografia para a disciplina Língua portuguesa causou-me enorme empatia e vontade de visitar a tão famosa Universidade de Coimbra e a terra dos antepassados.

No final do curso, a disciplina Literatura brasileira focava o Realismo nas décadas de sessenta, setenta, à luz de autores do antigo e do neorealismo. Esbarrei em autores que expunham pela ficção, a chaga terrível da história do Brasil que não está nos livros de História: os anais do golpe militar e suas implicações na vida brasileira, sobretudo na educação, despertaram minha vontade de conhecer mais sobre o assunto.

Obstinada e corajosamente escolhi o tema para pesquisar e apresentar monografia cujo título, *Ditadura militar: origem da violência policial no Brasil*, oportunidade de aprimorar e expressar meu conhecimento por meio da escrita, e de conhecer um pouco mais acerca da evolução ou involução dos poderes no Brasil, como tratam os brasileiros insurgentes da época, e o rigor da ditadura militar. Não foi um grande trabalho, suficiente apenas para obter a nota e corroborar minha vontade de tornar-me para sempre defensora do trio: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

No final dos anos oitenta, movimentos estudantis cobravam do governo estadual a transformação da FESPI em universidade sob sua responsabilidade. O período mais crítico durou um semestre e custou a perda de um ano letivo, pelo qual eu todos os alunos fomos sacrificados. Sem queixas, por contribuir para o bem coletivo.

Foram os anos da universidade, inesquecíveis em minha vida. No segundo semestre de 1986, por causa da maternidade do meu primeiro filho tranquei algumas disciplinas, o que valeu mais tarde o desafio de cursar Literatura brasileira pela noite e Literatura portuguesa pela manhã, e o sacrifício de solicitar disciplinas excedentes.

Concluí o curso, conciliando leituras, escritas, provas, apresentações, e estágio supervisionado em três disciplinas que o diploma de licenciatura em Letras exige: Português, Inglês e Literatura. As duas primeiras com estágio no colégio IMEAM – Instituto Municipal Aziz Maron (Português e Inglês na sexta série) e Literatura no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão - CIOMF (1º ano do segundo grau).

Enfim licenciada. Compareci à cerimônia de colação de grau, gestante de minha filha segunda e caçula, que eu havia retardado a vinda até vencer essa parte. A felicidade de ter vencido uma etapa primorosa conviveu durante muito tempo com a saudade da rotina acadêmica.

Capítulo cinco - A experiência profissional: havia (há) desafios no meio do caminho

Após o licenciamento prestei concurso para professora do Estado. O destino havia me alcançado em cheio. A posse foi na Escola Estadual Emílio Garrastazu Médici no Bairro Califórnia em Itabuna, em maio de 1994. Mais uma oportunidade de adaptação, teria que vencer meu medo de sala de aula. Prometi a mim mesma que não seria mera repassadora de conteúdo de Língua portuguesa, de Literatura, tampouco repetiria os conteúdos do livro didático sem intervenção necessária.

Em meados dos anos noventa, os recursos didáticos da escola eram precários. Tomei a ousadia de escrever textos para suprir a falta de livro, com estudo de texto, estudo gramatical e insights para produção textual, explorados “em meus produtos”, focalizando assuntos necessários ao conhecimento dos educandos. Madrugadas de sono, horas e dias roubados da família, e o afã de contribuir para uma sociedade autônoma.

Em 1997, a UESC ofereceu às escolas, um curso de Educação ambiental para ser vivenciado e inserido em qualquer e toda disciplina como tema transversal. Fiquei entusiasmada com a ideia e me candidatei ao curso de três dias, de onde voltei cheia de vontade de propor aulas com base na educação para a convivência respeitosa com o meio ambiente.

Descobri ser esse, importante motivo para exercitar os valores humanos, o eixo de onde partem todas as questões da vida, o que vem sendo ratificado por inúmeros estudiosos e cientistas pouco divulgados pela mídia.

Entre eles (MORIN, 2000, p. 15). O destino planetário do gênero humano é realidade-chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

No ano 2000 prestei exame para Leitura e produção textual na UESC e fui reprovada. Entretanto, não me dei por vencida. Logo após prestei exame para Especialização em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa, também na UESC e fui aprovada. Momento glorioso. Estudei obras de grandes mestres da Literatura: poetas, romancistas e cronistas dos continentes europeu, africano e americano, tais sejam Clarice Lispector, Salviano Santiago, Mia Couto, José Saramago, além do convívio com Mestres que ali estiveram orientando aulas e pesquisas.

Cumpri com êxito as tarefas do curso inteiro, não fui reprovada. Sob a orientação do Professor Doutor Jorge de Souza Araújo, produzi meu TCC no qual abordei o viés trágico (mitologia grega e tragédia grega em analogia com causos e lendas da região do cacau) na obra do escritor Adonias Filho. A Professora Doutora Patrícia Pina, que analisou e deu parecer final sobre o trabalho, aliás, parecer digno de minha dedicação, e convidou-me para explicar em uma aula a seus alunos do curso de Letras, o conteúdo da pesquisa. Nem rendi o que queria, de tão emocionada.

Recebi como recompensa, o cartaz-anúncio de minha participação no evento Chá com Letras do Centro de Estudos Portugueses, do qual a Prof.^a Patrícia era diretora, o Certificado de participação no evento e um livro de contos. Guardo tudo como símbolo de minha vontade de conhecer o mundo por meio da leitura.

Quando pesquisava na UESC, para a especialização, dei com os olhos em livros que esclarecem as questões planetárias: A teia da vida, O tao da física e Ponto de mutação do físico Fritjof Capra; Nosso futuro comum ou Relatório Brundtland – Our common future; Educação ambiental: princípios e práticas de Genebaldo Freire Dias, e outros que me deram régua e compasso para empreender pesquisas pertinentes e compatíveis com a necessidade de ajudar os alunos a perceberem a importância do conceito de Sustentabilidade, uma questão que incluí na minha prática.

Também em 2001 fui ao IAT em Salvador durante três semanas fazer curso de aprimoramento para o ensino de Literatura, muito interessante à prática diária, com situações/insights a partir de Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Drummond de Andrade e outros.

Em 2002, no auge do entusiasmo pela ideia de Educação ambiental interdisciplinar produzi junto com os alunos, muitos textos e trabalhos. Consegui mobilizar alguns professores e fizemos o dia D da EA com apresentações de peças, jograis, poemas, exibições de cartazes, registro da TV e apresentação para a SEC-BA.

O material deu origem ao Projeto Leitura do Estado do mundo, fundamentado nas linhas: teórica e prática que abordam questões ambientais perfeitamente adequadas ao estudo da língua e das linguagens, considerando gêneros textuais e uso das TICs.

Em 2005/2006 cursei todos os módulos do projeto governamental, FLUXO com objetivo de correção da idade/série. Em 2010 participei do curso MASSA – Meio Ambiente Sustentabilidade e Saúde pelo convênio SEC/IAT/UFBA, presencial em Salvador, com certificado de 146 horas e apresentação do projeto orientado por eles em dezessete laudas sob o título, Agenda 21 na escola: Leitura do estado do mundo, orientando o protagonismo juvenil. Recebi o certificado com rendimento 100%.

Também em 2010 tive a maior surpresa da minha vida profissional: meu projeto classificado entre 50 escolhidos para receberem em Brasília, o Prêmio Aprender e Ensinar Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil e Revista Fórum em sua segunda edição. Assim sendo, sou uma entre professores e professoras desse rincão Brasil, portadores de um prêmio nacional de reconhecimento à classe.

Em 2012 realizei com sucesso o curso *on-line* Práticas Pedagógicas da Secretaria de Educação, ministrado pela Universidade de Brasília. O material de estudo e os locais de debate contribuíram para o êxito da jornada. Utilizei como suporte, sempre que possível, os pressupostos da sustentabilidade para debater e formatar material didático, justificado pela visão planetária de humanistas anteriores e do século XX que propõem renovação civilizatória da humanidade, uma espécie de reprogramação mental, conforme Macy et al. (2004):

[...] há necessidade gradual de se promover a transição de uma Sociedade de Crescimento Industrial para uma Sociedade de Sustentação da Vida, recomendando [...] novos conceitos educacionais substituindo o modelo gradual de escola que serve ao industrialismo [...] (MACY et al., 2004, p. 14).

Em 2013 iniciei Mestrado em Educação holística, outro desafio vivenciado em concomitância com o curso *on-line* e presencial EM-AÇÃO e a docência em 40 horas, distribuídas nos ensinos fundamental e médio.

Aulas, pesquisas e produção textual em diversas modalidades para o Mestrado, enfatizam meu desejo de continuar contribuindo para que a educação formal e informal seja meio de evolução humana, à luz dos quatro pilares da educação proposta por DELORS (1997), um tesouro pouco divulgado a descobrir, ainda que seja utopia.

Em 2013 publiquei o livro Violeta Lilás, em coautoria com Paulo de Tarso Blessa Parisi, que trata da relação humana com a natureza por meio de ervas e outros frutos da terra, farmácia viva para os seres bióticos, filhos da mãe Gaya.

No ano de 2015, concluí e apresentei com êxito minha dissertação para o mestrado em Educação Holística cujo título Educação ambiental nos pressupostos da Agenda 21 para além das ações do indivíduo e da escola, discute a importância dos pressupostos da educação para a sustentabilidade como orientação para a ressignificação dos valores humanos, e aponta possíveis obstáculos à inserção desses pressupostos por meio das áreas de conhecimento na escola, apesar de legislação específica.

Em 2017 planejo lançamento da Biografia da importante musicista de nossa terra, a Professora Zélia Lessa, que escrevi em consulta à biografada. Por enquanto, meus anseios de ser jornalista, se limitam à contribuição a alguns blogs de minha cidade e para o Jornal literário ABXZ.

Sou grata a Deus, a meus pais e a todos os que contracenam comigo nas sendas desse caminho terrestre. Agradeço aos professores da escola e da vida, pois com eles reconheço minhas fragilidades e minha condição de eterna aprendiz, na sábia sentença do dito do filósofo: “Só sei que nada sei”, para prosseguir aprendendo.

Inspirada na poesia dos mestres Carlos Drummond de Andrade e Adélia Prado, escrevi em homenagem a mim, às mulheres de luta, esse singelo

Poeminha híbrido
Sou mulher artesanal
de faces, de fases!
Ora na penumbra, ora no lume.
Não importa, apenas sou.
Nas fases sou flor e sou espinho,
Nas faces trago sorrisos,
rubores, amores e temores.
Quando nasci, um anjo sorridente,
disse tocando trombeta:
Vai menina,
carregar teus fardos,
cumprir teus fados,
que hás de tecer
em sonora poesia.
Efigênia, setembro, 2016.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Antonio de Castro. O Livro e a América. In: *Poetas Românticos Brasileiros*, vol. I, Editora Lumen, SP, s/d. Disponível em > <https://institutopoimenica.com/2012/05/15/o-livro-e-a-america> < acesso em 24/09/2017
- LENNON, John. *Imagine*. Álbum Imagine, gravadora Apple: Londres, 1971. > Disponível em <https://www.pensador.com/imagine> < acesso em 23/09/2017
- MACY, Joanna et al. *Nossa Vida como Gaia: práticas para reconectar nossas vidas*. Ed. Gaia. São Paulo. 2004.
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PESSOA, Fernando, 1888-1935
- Alberto Caeiro: Poemas completos / Fernando Pessoa. – São Paulo: Saraiva, 2007.
- RUSSELL, Bertrand Arthur William. *Mensagens, pensamentos e frases curtas*. Disponível em > <https://www.pensador.com/frases> < acesso em 22/09/2017.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC6

Confesso que não lembro bem do início da minha trajetória escolar, pois era muito nova. Mas ficaram marcas de minha primeira professora: Dinalva. Sempre muito atenciosa e carinhosa. Algo marcante daquela época foram as primeiras aulas usando minha cartilha colorida.

O primeiro grau eu cursei no colégio Ação Fraternal de Itabuna; o 2º, fiz Magistério no Instituto Aziz Maron em Itabuna.

Além da influência de minha família, que sempre me orientou do maternal até o ensino superior, tudo que aprendi na Universidade e nos cursos de formação continuada me ajudam a exercer com disciplina, responsabilidade minha profissão. Gosto muito do que faço porque, mesmo em meio a muitos desafios, acredito que meus alunos serão sempre agentes transformadores da sociedade. O que aprendo com minha profissão, supera a dificuldade de meu contexto de trabalho.

A profissão sempre me encantou. A maior influência que tive foi a professora da 4ª série (5º ano hoje), Silvana. Admirava-me o jeito de dar aula dela: o relacionamento com a turma que gerava conhecimento, aprendizagem etc.

Dois momentos foram muito marcantes: a formatura no Magistério e a graduação. Durante a graduação, o marco principal foi a influência exercida pelas aulas, as dinâmicas das aulas de espanhol.

As professoras que mais me marcaram positivamente foram Margarida Fahel (professora de Literatura Brasileira), Nair Andrade Neta (professora de Língua Espanhola) pela maneira que as duas conduziam as aulas. Ainda cito o professor Luiz Percival Leme Britto, autor do livro *A sombra do caos*. Percival coordenou um seminário de Linguística junto com o professor Odilon Pinto. O evento foi muito significativo para a turma.

O início da minha prática docente foi na rede particular de ensino na Escola Pio XII e no colégio Sagrado Coração de Jesus. Três anos depois, passei no concurso do Estado. Faz 12 anos que ensino no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão.

A minha atuação em Língua Portuguesa é bastante satisfatória para mim como profissional. Muito desafiadora como professora de turmas bastante distintas dentro do contexto de escola pública.

Os principais pontos positivos encontrados na carreira são: a oportunidade de transformar conhecimentos prévios de meus alunos; a convivência em meu local de trabalho e a valorização, enquanto profissional, por parte de meus alunos.

Quanto aos pontos negativos, são: a desvalorização no contexto geral, quando o assunto é a questão educacional; a falta de apoio da família, a falta de apoio adequado por parte do governo, por exemplo, a falta de verba suficiente para as demandas da escola.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC7

MEMORIAL DESCRITIVO

MEMÓRIAS DA CAMINHADA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Itabuna/BA
2017

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

(Carlos Drummond)

SUMÁRIO

1. Um pouco da minha infância/adolescência.....	4
2. Eis aqui a minha formação acadêmica.....	5
3. Nos caminhos da formação, grandes encontros	6
4. No ir e vir, conquistas especiais.....	7
5. Sonhos meus.....	9
6. Referências bibliográficas.....	11
7. Referências eletrônicas.....	12

1. Um pouco da minha infância/adolescência

Sou baiana de Jacobina onde nasci em outubro, década de 70, como segunda filha de uma família de três irmãos. Meu pai se assemelha com a figura do grande Euclides Neto pela sua irreverência, sendo um exemplo de vida para todos nós, membros da família dos Cidreiras como somos conhecidos na região onde habitamos. Tudo o que ele aprendeu veio mais da vida que dos bancos da escola. Como Jorge Amado, meu pai viveu os anos da adolescência, livre e misturado com o povo, tomando conhecimento da vida popular que iria marcar profundamente a sua história: “Com o povo aprendi tudo quanto sei, dele me alimentei e, se meus são os defeitos da obra realizada, do povo são as qualidades porventura nela existentes.” (AMADO,1981:12). Minha mãe, por sua vez, não foi menos exemplar, dedicando-se inteiramente à nossa família, incentivando cada um de seus filhos. Cresci, pois, num ambiente solidário e harmonioso. Fui uma privilegiada, frequentando as melhores escolas por onde passamos como filha de gerente de banco, surpreendendo-me a cada dia com a necessidade de meu pai fazer mudanças imprevistas e urgentes pela região. E assim pude conhecer e amar muitos lugares por onde passamos na Bahia, amar seus lugares e também sua literatura: Gregório de Matos, Castro Alves, Adonias Filho, Antonio Torres, João Ubaldo Ribeiro, Helena Parente Cunha, Hélio Pólvora, Aleilton Fonseca, Cyro de Mattos entre outros.

Aos doze anos, residindo em Ipiaú, comecei a estudar no seu Colégio Estadual, aos dezoito anos, concluí o Ensino Médio com formação em Magistério. Desta forma, despertou em mim, o desejo de ser *professora*. Esse desejo colocou-me em movimento, pois ser professora é vivenciar um circuito de interações e possibilidades com o outro. Nessa época, era aluna em destaque pela participação nas aulas e pelas notas obtidas nas avaliações, mas a grande questão girava em torno da pesquisa, dos textos, das relações com o *outro*, das questões sociais e identitárias, um dos pontos em comum com minha temática de estudo: a identidade cultural cacauera nos romances **Os magros**, de Euclides Neto e **Terras do Sem Fim**, de Jorge Amado. Então, passei a me questionar sobre as diferenças sociais, as desigualdades existentes; temas tão presentes nas obras de Euclides Neto e Jorge Amado. Como se sabe, há mais de 70 anos, a literatura brasileira nacionalizou suas obras e por meio de temas e linguagens nacionais. Essa temática é aprofundada com a geração de 30, composta pelos nordestinos Rachel de Queirós, Jorge Amado, Graciliano Ramos e José Lins do Rego. Era a prosa regionalista, de cunho social, retratando as classes marginalizadas, como o cortador de cana, o sertanejo fugindo da seca, os trabalhadores do cacau entre outros: “O subjetivismo em Euclides Neto limita-se à utopia igualitária do escritor, subjacente em todos os seus livros. O criador de *Os magros* rejeita o romance de investigação psicológica, em favor do documento de denúncia social” (César, 2003:37).

2. Eis aqui a minha formação acadêmica

Em 1993, voltei a estudar, depois de um breve casamento e uma separação atordoada, ingressei no curso de Letras na **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**, *campus* Jequié, tentando reconstruir minha vida e meus sonhos.

Enquanto graduanda, participei ativamente de diversos cursos de extensão e consegui ser classificada para exercer a monitoria da disciplina Linguística II, sob a orientação do prof. Manuel Sarmento, doutor em Linguística (*in memoriam*). Além da monitoria, despertou meu interesse a disciplina Literatura Brasileira que cursei em 04 semestres do curso de Letras. No ano seguinte à conclusão do curso de graduação em Letras, em 1997, surgiu um grande amor de minha vida, Pedro Paulo Cidreira de Jesus Santana, meu filho, vindo da minha segunda união e com ele o enorme sacrifício para continuar os estudos. Não desisti, fiz minha primeira Pós-Graduação, em Administração da Educação com ênfase em Gestão Participativa, na **Universidade Estadual de Santa Cruz**. Nessa época, além de exercer a função de Coordenadora do Núcleo de Estudos para gestores de escolas públicas (Ibirataia-BA), trabalhava também na Faculdade e Colégio Santo Agostinho, em Ipiaú. Ministrava também aulas de Literatura para o Ensino Médio na rede estadual, ao mesmo tempo em que realizava palestras sobre administração de escolas públicas. Frequentei na época, o Núcleo Temático Gestão em Educação da **Universidade Federal da Bahia**, aprimorando meus estudos sobre a monografia de conclusão do curso: Gestão Democrática, descobrindo caminhos para a cidadania.

Passaram-se os anos, e após aprovação na certificação para dirigentes da Fundação Luís Eduardo Magalhães, exerci o cargo de vice-diretora da **Escola Agrotécnica Estadual Democrática Chico Mendes**, em Ipiaú, onde também lecionava nos cursos de agro-indústria, Enfermagem e Agropecuária. Posteriormente, exerci o cargo de vice-diretora do **Colégio Estadual Professora Celestina Bittencourt**. No ano de 2005, fui aprovada na primeira certificação para professor de Língua Portuguesa e concluí a minha segunda Pós-Graduação, em Leitura e Literatura Infanto-juvenil, na **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**, *campus* Jequié. Meu artigo final da pós-graduação em Leitura e Literatura Infanto-juvenil: Caminhos e Descaminhos de uma Experiência Estética, foi um trabalho apresentado no I Encontro Nacional de Leitura e Literatura Infanto-juvenil em Jequié-Bahia.

3. Nos caminhos da formação, grandes encontros

Nesse momento, ao revisitar minha memória para escrever esse memorial, recordo-me de ter conhecido no I Encontro Nacional de Leitura e Literatura Infanto-juvenil, o escritor Aleilton Fonseca, autor recentemente premiado com o livro *O Pêndulo de Euclides*.

Nesse sentido, vale lembrar que o Euclides de Aleilton não é o Euclides de Ipiaú, trata-se do famoso Euclides da Cunha, essa ficção retoma a sua viagem ao sertão de Canudos. Conheci Aleilton Fonseca e sua esposa no hotel onde estávamos hospedados, durante o café da manhã. Para mim, foi um grande encontro dentre tantos ocorridos durante a minha caminhada.

Nessas caminhadas, fiquei seduzida e envolvida com a obra de Euclides Neto quando recorri ao seu pensamento para fazer minhas pesquisas na área, e para a elaboração do artigo final da minha terceira pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa, na **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**, *campus* Jequié-Bahia: Os magros: discurso e memória, passando a conhecer a obra do autor e sua influência em Ipiaú e região. Enveredei-me pelas *Trilhas da Reforma Agrária*, travei contato com *Os Genros*, com *Machombongo*, além do *Dicionário das Roças de Cacau*, buscando entender as ferramentas com às quais os trabalhadores das roças de cacau recorriam na sua labuta diária para a plantação do “fruto de ouro”.

Um romance de Euclides Neto me chamou a atenção em especial: Os Magros, desde então venho relendo-o e, conforme mencionado anteriormente, foi escolhido como *corpus* de meu artigo final de conclusão da terceira Pós-Graduação, especialização em Língua Portuguesa na **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB**, concluída no ano de 2007. O romance Os Magros é também meu objeto de pesquisa, juntamente com o livro de Jorge Amado, *Terras do Sem Fim*, de minha dissertação do Mestrado em Letras: Linguagens e Representações da **Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC**, concluído em 2011. Em 2013, nasce meu amor maior: Maria Júlia Cidreira de Jesus e Silva, filha do meu quarto casamento, a quem dedico todo o meu maior tempo enquanto mãe. No ano passado, em 2016, em Ipiaú-Bahia, terra adotada por Euclides Neto como natal, fiz o lançamento do meu primeiro livro: O Coronel e o trabalhador: a identidade cultural cacaueira nos romances *Terras do Sem Fim*, de Jorge Amado e *Os magros*, de Euclides Neto. O livro, lançado pela Editora Mondrongo, foi resultado da minha dissertação do Mestrado. Já está com a primeira edição praticamente esgotada, planeja-se o lançamento da segunda edição ainda este ano na Universidade federal do Sul da Bahia, *campus* Jorge Amado, em Itabuna-BA.

Pelo interesse no tema, Literatura da Região do Cacau, participei da equipe organizadora do documentário *Euclides Neto: o homem da terra* e também organizei o seu lançamento na Câmara de Vereadores em Ipiaú-BA

4. No ir e vir, conquistas especiais

No ano de 2007, primeiro semestre, participei da seleção, na categoria ALUNA ESPECIAL do Programa de Pós-graduação em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional, da **Universidade do Estado da Bahia**, *campus* V, na disciplina Transplantação e Antropofagia: de Peri a Macunaíma, com carga horária de 30 horas. Nessa disciplina, travei contato com vários autores da Literatura Brasileira e, também da Literatura Baiana, e sua respectiva produção literária. Passei, assim, a conhecer melhor Jorge Amado e sua obra, apaixonei-me por *Terras do Sem Fim* e percebi que poderia traçar um perfil comparativo entre Euclides Neto, ainda ilustre desconhecido da Literatura Baiana e Jorge Amado, escritor brasileiro de maior devoção nacional, o mais conhecido no exterior, cuja obra está traduzida para cerca de 50 línguas. Para a conclusão desta disciplina, escrevi o artigo Maíra: a mitificação do paraíso.

Maíra, publicado em 1976, é o primeiro romance de Darcy Ribeiro, escritor e antropólogo mineiro. O artigo da disciplina Transplantação e Antropofagia: de Peri a Macunaíma foi apresentado em 2009, na UNIMONTES, Universidade Estadual de Montes Claros, na cidade mineira de Montes Claros, cidade natal de Darcy Ribeiro. Dentre os trabalhos apresentados no evento **Os norte e os sertões literários do Brasil**, o artigo foi escolhido para ser publicado em livro com o ISBN 978-85-7739-106-6. Vale salientar que o mesmo artigo também foi premiado pelo Ministério da Cultura, Programa de Intercâmbio e Difusão Cultural, com o PRONAC 091187 no mesmo ano de 2009.

Ainda no Programa de Pós-Graduação em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional, *campus* V, da **Universidade do Estado da Bahia**, semestre 2007.2, cursei a disciplina Língua, Discurso e Memória, também na condição de ALUNA ESPECIAL, obtendo a devida aprovação.

Em 2009, participei da seleção para ingresso no Mestrado em Letras: Linguagens e Representações da **Universidade Estadual de Santa Cruz**, turma 2009/2010, na condição de ALUNA REGULAR. No mesmo ano, ingressei no grupo de pesquisa ICER, Identidade Cultural e Expressões Regionais, do Departamento de Letras e Artes dessa universidade a fim de desenvolver pesquisa sobre O CORONEL E O TRABALHADOR: a identidade cultural cacaueira nos romances **Terras do Sem Fim**, de Jorge Amado e **Os magros**, de Euclides Neto: “ A discussão sobre identidade cultural _ definir a si próprio partindo de uma inserção cultural, coletiva, grupal _ é um tema importante e polêmico no momento atual.”(Mariano, 2009:25)

Assim, continuei meus estudos e aprimorei meus sonhos. No primeiro semestre do curso, matriculei-me nas disciplinas Linguagens e Representações, História da Literatura / História da Leitura e Literatura de Viagem no Contexto Contemporâneo. Vários estudos, leituras e pesquisas foram realizados. O artigo de conclusão da disciplina Literatura de Viagem no Contexto Contemporâneo, **Terras do Sem Fim: Viagens e Identidade**, foi

apresentado no Seminário Nacional Literatura e Cultura, realizado em São Cristóvão, Sergipe, nos dias 06 e 07 de agosto de 2009 e publicado nos anais do referido evento. No segundo semestre, cursei as seguintes disciplinas: Construção Identitária e Resistência, Literatura e Memória, Metodologia Científica. Trilhei pelos caminhos da ciência, da pesquisa, dos tipos de conhecimento e também do problema científico presente na disciplina Metodologia do Trabalho Científico. Em Construção Identitária e Resistência, conheci os dilemas da sinceridade em Rousseau, a questão da fidelidade em Goethe e da cordialidade brasileira. A disciplina Literatura e Memória me fez conhecer e refletir sobre a importância da memória, refletindo sobre sua relação com a identidade. Assim, fui incentivada a ler Frances yeats, Benedic Anderson Le Goff, Halbwachs e outros.

No circuito de minhas experiências formativas acadêmico-profissionais recorri/recorro a participação de eventos e cursos acadêmicos, apresentação de trabalhos em congressos científicos. Nessas experiências vivenciadas venho desenvolvendo leituras diversas sobre a Literatura Brasileira, em especial a Literatura Baiana com suas especificidades.

5. Meus sonhos

Pude notar, pelos caminhos trilhados em congressos, que há ainda um Brasil literário desconhecido. Por exemplo, quando fui participar do Congresso da **UNIMONTES: Os Norte e os Sertões Literários do Brasil (2009)**, organizado pelo professor Osmar Pereira Oliva, tive a feliz oportunidade de conhecer um pouco sobre a obra de Dalcídio Jurandir. Assim também, a Bahia precisa conhecer a Bahia, seus autores e sua produção. Nesse sentido, vale destacar aqui o trabalho de Agnes Mariano, **A invenção da Baianidade**, um livro que revisita a Bahia através da música: saber da Bahia e da baianidade nas canções. Entretanto, é preciso saber também da Bahia através de sua produção literária, conhecer seus escritores: “A música é essencial para a cultura brasileira; para a nossa memória, individual e coletiva.” (Mariano, 2009: 13), importantes também são os livros para a nossa memória, a nossa história e a nossa identidade.

Atuando como chefe do Núcleo de Línguas da Assessoria de Relações Internacionais da *Universidade Federal da Bahia*, fui impulsionada a realizar um Doutorado que possuísse uma relação maior com questões internacionais, interculturais e também identitárias: encontro-me regularmente matriculada no Doutorado em Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal. Entretanto, neste ir e vir, nestas idas e vindas, há novos sonhos de formação acadêmica e sonhos pessoais. Minha formação Letras Vernáculas parece que quer dar um novo sentido e me impulsionar a trilhar novos rumos.

Através dos estudos, das pesquisas, dos concursos e seleções desvela-se uma nova mulher, nova professora e novos caminhos e sonhos, a questão da memória se mostrando associada a disjunções: memória e identidade, memória e tempo, memória e história, memória e poder, memória e espaço, memória e literatura, memórias e mais memórias

Itabuna (BA), 09 de outubro de 2017.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC8

Começo a me perguntar onde começou minha trajetória profissional. Ela começou. Um filme passa em minha mente. Aos quatro anos já conhecia as letras do alfabeto que me foram apresentadas por minha mãe, através do “ABC dos animais”. Resolvi então nessa idade que queria estudar numa escola municipal que havia bem em frente à minha casa. Ela me fascinava. Tanto insisti que minha mãe foi lá solicitar uma vaga para mim.

D. Marina, minha primeira professora, falou a minha mãe que não poderia fazer a minha matrícula por causa da idade, mas que eu poderia frequentar a escola como assistente. No final daquele ano, lembro de ter ganhado dela um livrinho de história com uma dedicatória “aprovada com menção e louvor”. Foi só alegria.

Não poderia esquecer também nessa trajetória a negra Madalena. Ah! Madalena! Ela mexia com nosso imaginário infantil ao contar as histórias de príncipes, princesas e fadas. Passávamos eu e as crianças de nossa rua, o dia ansiosos esperando a hora de sentarmos ao redor dela no passeio da casa para ouvir suas histórias.

Já na pré-adolescência descobri um tesouro na casa de uns amigos. Enquanto a turma brincava de bicicleta e ping-pong, eu me perdia na biblioteca entre os contos de Andersen e os contos de Grimm. Aquelas coleções de contos de fadas me seduziam.

Um pouco mais tarde já quando eu estava na adolescência, minha irmã mais velha casou e o marido dela tinha coleções de Monteiro Lobato, José de Alencar, Machado de Assis etc... Nossa! Lá era meu tesouro. Apaixonei-me por todos aqueles livros.

Sempre fui uma boa aluna, nunca dei trabalho a minha mãe para estudar. E português sempre foi a minha matéria preferida.

Nesse meio tempo, como nossa situação financeira era precária, comecei a dar aulas particulares para as crianças da vizinhança. Minha casa sempre esteve cheia. Foi então que descobri a minha vontade de ser professora. Minha mãe sempre me incentivou a fazer magistério dizendo que essa era a profissão de filha de pobre.

Terminei o curso e imediatamente comecei a trabalhar na profissão. No início, foi dureza. Trabalhei em fazendas sem acesso a transporte. Aprendi a montar cavalo para chegar até o ponto de ônibus. Trabalhei em Nova Ferradas, em bairros periféricos sem transportes e sem condições de trabalho, sempre enfrentando dificuldades.

Nesse período casei, saparei, fui morar em Recife, voltei. Deixei o magistério, mas ao voltar ainda ensinei numa fazenda. Como tinha duas filhas pequenas busquei estudar para fazer um concurso que me desse condições de dar uma vida melhor do que eu tive a minhas filhas. Passei no concurso do Banco do Brasil e trabalhei lá por quinze anos. Nesse ínterim, voltei a estudar e resolvi investir na minha formação, fazendo o que sempre foi o meu desejo: Letras.

Ao terminar o curso, várias mudanças estavam acontecendo no Banco, então fiz o concurso para professor do estado. Sendo aprovada, pedi demissão e assumi novamente a sala de aula. Tomei posse no CIOMF escola pública muito importante na cidade e fiquei muito feliz. Dois anos depois fiz novamente outro concurso e consegui mais vinte horas. Continuo na mesma escola onde procuro dar a minha colaboração para uma escola pública de qualidade. Sempre procurei fazer meu trabalho com dedicação e tenho muito apreço pelo que faço.

Hoje uma das minhas iniciativas é incentivar a leitura. Junto com outras colegas reativamos a biblioteca, tornando-a um lugar prazeroso. Fazer nossos alunos sentirem que ler é abrir o caminho para o prazer e para o conhecimento essa é nossa meta.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo professor na atualidade, não me arrependo de ter abraçado essa profissão.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA - PC9

Logo que concluí a graduação na UESC, 1996, iniciei minha carreira em uma escola da rede particular de ensino. O que durou até 1998 quando fui aprovada no concurso do Estado e admitida no CIOMF. A partir desse momento, dediquei-me exclusivamente ao ensino público.

Essa escolha pelo CIOMF, deu-se em função de ter feito o estágio supervisionado nessa escola e ter ficado encantada com a organização e com a postura das professoras que aqui encontrei. Acho que esse foi o momento em que me encontrei enquanto profissional e marcou meu jeito de encarar a docência.

Fiz todo Ensino Fundamental II e médio no CISO – Colégio Sesquicentenário – uma escola pública muito conceituada na época - outra grande referência.

Isso ocorreu há quase vinte e um anos e, apesar de ter excelentes professores, sinto que nos faltava um olhar para a pesquisa e maior interação com a escola que encontraríamos depois da formação. Considero-me ainda em formação e atenta às mudanças com as quais nos deparamos a cada dia. É um aprendizado que não se esgota.

Confesso que quando, nas escadas da torre administrativa, no momento de fazer a inscrição para o vestibular, ainda não sabia ao certo o que deveria fazer. Foi um instinto. Considerei minhas facilidades e deficiências e optei pelo curso de Letras. Depois de um tempo, mais madura, percebo que esta foi minha melhor escolha.

Já vivi algumas mudanças importantes, tanto na administração da escola quanto de governos. Muitos projetos bons cessaram com essas mudanças. Outros não tão bons também cessaram. Contudo, uma experiência que, felizmente, comumente ocorre e que me deixa extremamente satisfeita está relacionada com o sucesso de meus antigos alunos. Vê-los bem-sucedidos, tanto na vida acadêmica ou em outras atividades sociais me renova.

Como disse, tive excelentes professores, mas, sem dúvida, pessoas como o professor Rui Póvoas e a professora Nilva continuam, cada um ao seu modo, inspirando-me. Como é possível lembrar-me de aulas desses professores? É o que acontece até hoje. Tão diferentes, mas ao mesmo tempo competentes e capazes de nos alcançar.

O início da minha prática docente foi em escola particular, por dois anos, até ingressar no serviço público, motivo de muito orgulho pois ainda é, através da escola pública, que temos a possibilidade de mudar para melhor a vida de nossos alunos, torná-los mais conscientes sobre seu lugar no mundo e a capacidade de mudar a realidade social em que se encontram.

Como disse, ainda me considero em formação. Estou me formando no Profletras e tento, a todo momento, continuar conectada com as necessidades dos alunos.

Considero que o principal desafio da carreira é ser, de fato, ponte para que o alunado possa ter domínio sobre sua vida, do ponto de vista da linguagem, consciência sobre a variação linguística, domínio da norma culta enquanto caminho para a mobilidade social.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PC10

*“Há um lado bom em mim.
 O morto não é responsável
 Nem o rumor de um jasmim.
 Há um lado mau em mim,
 Cordial como um costureiro,
 Tocado de afetações delicadíssimas.
 Há um lado triste em mim.
 Em campo de palavra, folha branca.
 Bois insolúveis, metafóricos, tartamudos,
 Sois em mim o lado irreal.
 Um lado lírico também:
 Abelhas desordenadas de meu beijo;
 Um animal em mim,
 Na solidão, cão,
 No circo, urso estúpido, leão,
 Em casa, homem, cavalo ...
 Há um lado lógico, certo, irreprimível, vazio
 Como um discurso,
 Um lado frágil, verde-úmido.
 Há um lado comercial em mim,
 Moeda falsa do que sou perante o mundo.
 Há um lado em mim que já morreu.
 Às vezes penso se esse lado não sou eu.” (Paulo Mendes Campos).*

- **1962**

Nasci em 04 de julho – no hospital da Cruzada Pró-Infância – Av. Brigadeiro Luiz Antônio, São Paulo Capital/SP. 4º filho do casal baiano que decidiu sair do Nordeste e tentar a vida no Sudeste.

Contexto político internacional: Aniversário da Independência dos Estados Unidos.

No contexto nacional: “O Presidente da República era João Belchior Marques Goulart. O sistema de governo era o parlamentarista, que perdurou até 06 de janeiro de 1963, quando o plebiscito trouxe de volta o Presidencialismo. Goulart ocupou a Presidência da República, sendo afastado do poder em virtude do golpe de estado de 31 de março de 1964.”. (VIEIRA, 1985, p. 9) Livro A república brasileira: 1964-1984.

- **1963**

Minha família mudou-se para Cruzeiro/SP – cidade localizada no Vale do Paraíba do Sul.

Motivo: fugiram do frio de SP para cuidar melhor de minha irmã Norma que contraiu paralisia infantil.

- **1968**

Nasce minha terceira irmã, sendo o mais velho homem (Marcos), agora são cinco filhos.

Fui alfabetizada pelo meu pai. Começo a ler e a escrever.

- **1969 – Em março**

Matriculada no Grupo Escolar Dr. Mário da Silva Pinto – Cruzeiro – para cursar a 1ª Série do Ensino Fundamental. Meu primeiro professor foi o meu pai. Quando cheguei à escola, já sabia fazer meu nome completo, conhecia todo o alfabeto e numerais.

Meu primeiro professor institucional chamava-se Antônio, xará do meu pai, coincidência!

- **1970**

Copa do mundo.

Meu pai comprou a nossa primeira TV. Era muito pesada e ficava apoiada em duas cadeiras de madeira. A marca era TELEFUNKE.

Assistimos aos jogos da Copa de 70 em casa. A transmissão era péssima. Enxergávamos mais chuviscos do que os jogadores e chiava muito. Era um viva-vira de antena de um lado para o outro...

Neste ano nasceu Igara, minha irmã caçula. Total 06 filhos.

Com oito anos eu já tinha lido todos os paradidáticos que tinha em casa, meu pai comprou muitos livros para o meu irmão e minha irmã mais velha; e eu os lia.

Li muitos livros, gibis e fotonovelas às escondidas, pois era proibida.

Ouvi muito: Nelson Gonçalves, Ângela Maria, Chico Buarque, Paulinho da Viola, Agnaldo Timóteo, Agnaldo Rayol, Antônio Marcos, Vanusa, Wilson Simonal e outros.

Voltando à Copa do Mundo,

O Brasil Venceu!!!

Brasil! Campeão do Mundo com a melhor seleção de todos os tempos: Pelé, Jairzinho, Brito, Piazza, Tostão, Rivelino, Clodoaldo e o técnico Zagallo eram os nomes que ouvia muito.

- **1971**

Mudança para a Bahia – com destino à Ibicaraí.

Sáimos de Cruzeiro com a nossa mudança em cima de uma carreta, até o carro (Gordine Vermelho) veio e Leão, o nosso cachorro, ficou; meu pai o deu para um amigo.

- **1972**

Fui matriculada no Grupo Escolar Ana Nery, de Ibicaraí, para cursar a 4º Série primária.

- **1973**

Matriculada no Centro Educacional de Ibicaraí, cursei a 5ª Série do E. Fundamental com bolsa de estudos.

A situação financeira da nossa família estava precária.

Meu pai volta para SP com três filhos: Antônio Marcos, Alda e Ieda.

Ele deixa mamãe com três filhos: Eu, Norma e Igara.

Nós sobrevivemos com a ajuda de familiares. Mamãe começou a trabalhar na feira livre vendendo miudezas.

- **1974**

Transferida para a Academia de Educação Montenegro para cursar a 6ª Série. Eu e meus irmãos estudávamos com bolsa de estudo.

Meu pai deixou claro que não assumiria mais nada, que cada “um se virasse”.

Minha mãe não queria ninguém fora da escola. Ela se mobilizou, foi até a escola, conversou com a diretora e conseguiu matricular os quatro filhos no ginásio.

- **1975**

Em 02 de fevereiro fui batizada na Paróquia do Senhor Menino de Ibicaraí.

Meu padrinho já faleceu,

A minha madrinha mora em SP, é um “docinho de gente”.

Eu precisei ser batizada para poder participar da 1ª Eucaristia.

Meu vestido era rosa com listras e rendas brancas. Mamãe quem costurou.

- **1976**

Conclui o Ensino Fundamental.

- **1977**

Matriculada na 1ª Série do Ensino Médio para o curso Técnico em Contabilidade no turno noturno.

Procurei um trabalho para mim. No dia em que eu estava completando 15 anos, comecei a trabalhar no Armazém Matos como atendente. O armazém fica na mesma rua que morávamos no centro de Ibicaraí. Me matriculei no curso de datilografia também.

- **1978**

Cursando a 2ª Série do E.M., fui indicada para trabalhar em um escritório de advocacia – como secretária.

- **1979**

Conclui o Ensino Médio.

A nossa turma era dinâmica e muito unida.

Participamos de quatro momentos inesquecíveis! Um culto, a colação de grau, uma festa com direito a Champagne e valsa; e, por fim, no domingo, visitamos as famílias de nossos colegas em suas casas.

- **1982**

Passsei no Vestibular.

Iniciei o curso de Letras – com Inglês na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – atual UESC, no turno diurno. Morava ainda em Ibicaraí e trabalhava a tarde na secretaria da Academia de Educação Montenegro. Curso universitário particular, eu consegui uma bolsa a 50% pelo DCE.

- **1983**

Consegui minha transferência para o turno noturno.

Morando em Itabuna, continuei meus estudos. Ficou mais perto da Universidade.

Passsei a trabalhar o período integral em uma distribuidora de confecções.

- **1987**

Conclui o curso de Letras, foi um grande desafio, porque eu continuava trabalhando na mesma loja de confecções. Estagiei no Colégio IMEAM-ITABUNA nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Foi uma experiência exitosa.

- **1988**

Em 23 de janeiro de 1988 me foi conferido o grau de licenciada em LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS.

- **1989**

Fiz um teste de seleção e após aprovação e treinamento, fui contratada para trabalhar na TELEBAHIA, exercendo a função de telefonista de interurbano, auxílio à lista e PABX.

- **1992**

Pela segunda vez, fiz o concurso do estado para pleitear uma vaga em alguma escola pública para lecionar.

Fui aprovada!

No período de 16.11.92 a 27.11.92 promovido pelo Sindicato dos Empregados no Comércio de Itabuna, participei do curso de departamento pessoal.

Em dezembro, eu participei do II seminário do sul – 3º Semisul -, promovido pela TELEBAHIA.

No período de 09/11/92 participei do curso estatístico elementar na TELEBAHIA.

- **1993**

Em 25 de novembro deixei de ser mão-de-obra contratada e passei a ser funcionária efetiva da TELEBAHIA.

- **1994**

Fui nomeada em 23 maio para dar aulas no CIOMF – Turno Noturno.

Casada, grávida de gêmeos.

Em 08 de novembro nascem Tales e Laís (bivitelinos).

Minha vida muda em 180º Graus.

Correria: casa, marido, filhos, TELEBAHIA e CIOMF!

- **1995**

Cursei FISK para aperfeiçoar o meu inglês.

- **1996**

Particpei do curso qualidade no atendimento ao cliente – TELEBAHIA.

Nasceu Gabriel, terceiro filho, em 05 de outubro – “meu anjinho”.

- **1997**

Conclui Course Intermediate 1 – FISK. Todo o curso foi patrocinado pela TELEBAHIA.

Parei, não deu para continuar, pois a demanda de tarefas era extensa.

- **1998**

A TELEBAHIA fora privatizada. Os serviços foram automatizados e o tráfego foi aos poucos dissolvido.

Recebi a proposta para ir para o comercial de Ilhéus. Aceitei e passei a gerenciar a loja comercial de lá.

Particpei do I Seminário de Aprofundamento das “Salas Ambiente” promovida pelo CIOMF e Escola Estadual Amélia Amado.

- **2005**

Em junho, iniciei participação do Programa de Formação Continuada – Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II – Língua Portuguesa.

- **2006**

Em duas etapas, particpei de um curso com oficinas na área de linguagens e códigos – Leitura Crítica da Imagem – promovida pelo Instituto Anísio Teixeira com certificação de 80 horas, em Salvador-BA.

Em dezembro deste mesmo ano, conclui o GESTAR II.

- **2007**

Promovida pela Editora FTD, em Ilhéus, particpei da palestra ministrada pelo Professor Doutor Alfredo Boulos na perspectiva do “Ensino da História através de imagens: a representação da África, dos africanos e seus descendentes nos livros escolares.

Durantes alguns anos particpei como Fiscal de Provas do Vestibular UESC.

- **2008**

Particpei do Seminário Tecnologias da Informação e Comunicação, Potencialidades pedagógicas promovido pelo NTE-05.

Neste mesmo ano fui certificada pela Escola de Administração Fazendária – ESAF, por ter sido aprovada no curso “Disseminadores de Educação Fiscal – com carga horária total de 120 horas. Curso EAD com elaboração de projetos.

- **2011**

Estive na vice-direção do Colégio CIOMF por 09 meses interinamente. Tive a oportunidade de ver a escola por outros ângulos.

- **2012**

Na qualidade de cursista com aproveitamento e por cumprido a carga horária exigida, no curso de Aperfeiçoamento Profissional em Planejamento, Práticas Pedagógicas, Articulação e Produção Didática para o Ensino da Língua Portuguesa, me foi conferido o certificado pela Secretaria da Educação – IAT – Governo do Estado da Bahia, com CH de 185 horas.

- **2013**

No período de novembro de 2012 a abril de 2013, particpei como cursista da ação de extensão do curso de capacitação profissional em práticas pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O certificado fora concedido pela Universidade de Brasília, com duração de 120 horas.

- **2014**

Nomeada membro do Conselho Guardião do Bethel N° 04 da Ordem das Filhas de Jó Internacional, localizado em Itabuna-Ba, Ordem patrocinada pela Loja Maçônica Areópago Itabunense N° 09.

Particpei deste Conselho ativamente até 2016 (1° Semestre).

Particpei do Concílio de Mizpah das Filhas de Jó da Bahia, por 03 dias, no Vale do Capão – Chapada Diamantina-Bahia. Na oportunidade, concederam-me habilitação para assumir o cargo de Grande Deputada do Grande Conselho Guardião da Bahia do Distrito Sul.

Durante o período de 6 meses fiquei responsável em supervisionar os Bethéis das cidades de Itabuna e Itajuípe. Gestão 2014/2015.

- **2015**

Revisei o Estatuto Social do Grande Conselho Guardião da Ordem das Filhas de Jó Internacional.

Na qualidade de ouvinte, particpei do I Simpósio sobre Diálogo Intercultural e Formação Docente – “Avistei a terra e dominei: conhecendo os povos indígenas do Brasil e de hoje”, promovido pelo NRE 05- Bahia, em parceria com a Escola Estadual Antônio C. Magalhães, sob a organização do Prof. Aderbal P. Santana Filho.

Como ouvinte ainda, particpei do I Encontro de Educação Inclusiva, com carga horária de 04 horas, promovido pela UESC.

Fui certificada pela UESC – Pró-reitoria de Extensão por participar do curso: ABC da Astronomia na Escola, ação do Projeto Seminário Acadêmicos de Ensino de Ciências, realizado no CIOMF, durante o período de 08/08 a 07/11/2015, com direito a visita ao laboratório de astronomia da UESC, com fito de observação de objetos no Céu.

Neste mesmo ano, estive presidenta do Clube de Mães, Pais e Amigos da Ordem DeMolay, no período em que meu filho Gabriel esteve como Mestre Conselheiro da Ordem DeMolay em Itabuna.

- **2016**

Colaborei com a construção e efetivação da Audiência Pública, cujo tema foi: A mulher Grapiúna e o seu protagonismo: Político, Econômico e Social.

Apresentei retratos de mulheres que sofreram torturas e algumas foram mortas durante o Regime Militar – na perspectiva do Projeto “Flores de 64”, autoria de Amanda Evelyn (2015), a convite da Presidente do CONSEMDAMI – Conselho Municipal do Direito da Mulher em Itabuna, a qual fora realizada na Audiência Pública, no dia 11 de março, no Centro de Cultura Adonias Filho, ao lado da Magna Palestrante Olívia Santana – Pedagoga e Secretária SPM-BA e da Promotora de Justiça, Dra. Cleide Ramos Reis que discorreu sobre a Lei Maria da Penha e a Lei de Femicídio. O referido evento teve o apoio da CONSEMBAMI, AMURC E UESC.

- **2017**

23 anos de dedicação exclusiva ao CIOMF.

Acreditando que o trabalho que desempenho durante todo este tempo é mais do que necessário, é fundamental.

Sabendo que a sociedade precisa do profissional de educação comprometido com uma prática pedagógica sustentada por uma tríade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o aluno, os conhecimentos, a mediação do professor que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Para Vygotsky (1992), se somos sujeitos que nos construímos nas relações com os outros, é no tempo e no espaço em que essas relações acontecem que apreendemos e produzimos conhecimentos, que desenvolvemos a nossa consciência como sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

VIEIRA, Evaldo. *A república brasileira: 1964-1984*. São Paulo: Ed. Moderna, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.