



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

LORENA NASCIMENTO DE SOUZA RIBEIRO

**CRENÇAS E METÁFORAS DE ESTUDANTES DO CAMPUS CATU-IF BAIANO:
UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLINGUÍSTICA E A LINGUÍSTICA COGNITIVA**

SALVADOR

2023

LORENA NASCIMENTO DE SOUZA RIBEIRO

**CRENÇAS E METÁFORAS DE ESTUDANTES DO CAMPUS CATU-IF BAIANO:
UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLINGUÍSTICA E A LINGUÍSTICA COGNITIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA) como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jacyra Andrade Mota

SALVADOR
2023

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

Nascimento de Souza Ribeiro, Lorena
Crenças e Metáforas de Estudantes do Campus Catu-IF
Baiano: um diálogo entre a Sociolinguística e a
Linguística Cognitiva / Lorena Nascimento de Souza
Ribeiro. -- Salvador, 2023.
173 f. : il

Orientadora: Jacyra Andrade Mota.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2023.

1. crenças linguísticas. 2. Sociolinguística. 3.
Linguística Cognitiva. 4. Ensino de Língua Materna. I.
Andrade Mota, Jacyra. II. Título.

LORENA NASCIMENTO DE SOUZA RIBEIRO

**CRENÇAS E METÁFORAS DE ESTUDANTES DO CAMPUS CATU-IF BAIANO:
UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLINGUÍSTICA E A LINGUÍSTICA COGNITIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA) como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Salvador-BA, 15 de setembro de 2023

Dr.^a Jacyra Andrade Mota - Orientadora
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dr.^a Aurelina Ariadne Domingues Almeida
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dr.^a Silvana Soares da Costa Ribeiro
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dr. Gredson dos Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dra. Norma da Silva Lopes
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dra. Neila Maria Oliveira Santana
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dra. Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva (suplente)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dr.^a Elisângela Santana dos Santos (suplente)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dr. Valter de Carvalho Dias (suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

Uma tese sobre crenças deve ser dedicada a quem crê. Dedico este trabalho a minha primeira e atual orientadora, Profa. Dra. Jacyra Mota por acreditar em mim desde a iniciação científica e, principalmente, quando me faltou fé para concluir esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Uma tese é uma longa andança. Deste caminhar, há muito a agradecer, sobretudo ao Pai pelo entendimento nos momentos de dor; pelo amparo nos momentos de fragilidade; pelo dom da vida para seguir tentando semear o bem neste plano; por mostrar, mais uma vez, que tudo só acontece no Kairós!

Dos muitos a quem sou grata, inicio por todxs estudantes que partilharam a sala de aula comigo. Foram nestas relações de amor (e algumas vezes ódio) que nasceu a pesquisadora e continuamente forma-se a professora;

Sou grata por conviver e evoluir com três mulheres notáveis que seguem seus caminhos evolutivos em outro plano: Pró Suzana Cardoso, pelas portas abertas no Projeto ALiB e por me ensinar que o valor de um profissional vai além de seus títulos; Lena, irmãe, pela parceria e cumplicidade; D. Heliana, pelo dom da vida e por me mostrar a força que toda mulher tem;

Gratidão sinto também:

- a Nuno e Sofia, minhas crias, por serem as flores que alegam e trazem leveza a minha vida;

- a meu par, companheiro, camarada, técnico em Informática, *expert* em RStudio, tradutor, ouvinte atento, conselheiro, cozinheiro, amigo, cônjuge, pai dos meus amores e amor da minha vida: Marcos Paulo;

- a Pró Jacyra, pelas portas abertas no Projeto ALiB, por me guiar, apoiar, insistir e acreditar quando eu mesma já não acreditava;

- a S. Antonio - meu pai - , Elton e Júnior - meus irmãos - , Dani e Nanda - minhas cunhadas -, Dan e Anandinha - meus amores em forma de sobrinhos -, por estarmos juntos superando as agruras das ausências e encontrando no amor pela família razão para seguirmos juntos;

- a Sandra Prudêncio e Verônica Santos, por formarem comigo esta panelona de apoio e amor;

- a Airon Miranda, ex-aluno, companheiro de trabalho de campo, e, hoje, colega de profissão, obrigada por aceitar de coração aberto o desafio que foi a colheita dos dados.

- a Deise Viana por todo amor e amparo. Gratidão por todas as horas e horas de conversas, conselhos e poesias;

- a Isabela Albuquerque pela escuta acolhedora e amizade sincera.

- a Josane de Oliveira, pela amizade, puxões de orelhas e incentivo para chegar até o fim desta etapa;
- a Valter de Carvalho por se propor a desvendar os caminhos do RStudio comigo;
- a Ida Grisi por, mesmo a distância, se fazer presente emanando amor e força;
- aos professores do PPGLinC, em especial Ariadne Domingues, Josane de Oliveira, Sávio Siqueira, Denise Scheyerl, Alícia Lose, Célia Teles e Dante Lucchesi, meus professores e faróis neste curso;
- a meus colegas docentes e técnicos do *Campus* Catu-IF Baiano pela receptividade e suporte ao trabalho de campo;
- ao Instituto Federal Baiano, por fomentar esta professora-pesquisadora.

Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.
(Anísio Teixeira)

RESUMO

O que leva um falante nativo de uma língua a afirmar veemente desconhecê-la ao final de uma aula, quase rogando ao professor ajuda para desvendar os mistérios de uma língua que ele está exposto desde antes de se perceber falante de um difícil e vasto sistema linguístico? Frequentemente, o professor de língua portuguesa encontra estudantes, sejam da Educação Básica ou Superior, que não se enxergam como usuários competentes de sua língua materna. Nesta realidade, a presente pesquisa se insere, buscando – ao observar o comportamento dos sujeitos pertencentes às comunidades de estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária e Química Integrados ao Ensino Médio do IF Baiano- *Campus* Catu – perceber suas crenças, para que, uma vez identificadas, seja possível elaborar estratégias de ensino mais próximas à realidade e expectativas destes seres sociais. A pesquisa, em busca de uma visão mais ampla das crenças linguísticas dos participantes, encontra lastro teórico no diálogo entre a Sociolinguística Laboviana, mais precisamente nos estudos sobre avaliação social, ensino e terceira onda – Morales (1993), Gómez Molina (1996), Souza (1996), Moreno Fernandez (1998), Aguilera (2008) e Eckert (2012 e 2018); a Linguística Cognitiva – Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1890 e 1999); a Psicologia Social – Lambert e Lambert (1972), Steiner e Fishbein (1966); e a Psicologia Social Cognitiva – Günther (2006, 2022). Sob a orientação etnográfica, o *corpus* da pesquisa foi coletado por meio da aplicação de testes de crenças e roteiro de entrevista sociolinguística. A coleta de dados aconteceu entre os anos de 2016 a 2019, envolvendo 197 participantes (alunos e alunas; calouros e formandos). A observação dos dados provindos do trabalho de campo permitiu perceber algumas crenças que indicaram diferenças entre as duas comunidades de práticas estudadas, bem como, outras crenças que revelaram pontos de aproximação entre as comunidades, sobretudo os ligados a mitos linguísticos reforçados por práticas pedagógicas presas a uma visão prescritiva de gramática. A análise quali-quantitativa revelou-se de importância significativa, posto que a observação das metáforas presentes nos discursos dos alunos refutou e/ou esclareceu crenças identificadas nos dados quantitativos, revelando profícuo o diálogo intentado entre o social e o cognitivo.

Palavras-chave: crenças linguísticas; Sociolinguística; Linguística Cognitiva; ensino de língua materna.

ABSTRACT

What leads a native speaker of a language to vehemently claim not to know it at the end of a class, almost begging the teacher for help to unravel the mysteries of a language that he has been exposed to since before he realized himself as a speaker of a difficult and vast linguistic system? Often, the Portuguese language teacher meets students, whether from Basic or Higher Education, who do not see themselves as competent users of their mother tongue. In this reality, the present research is inserted, seeking - by observing the behavior of the subjects belonging to the communities of students of the technical courses in Agriculture and Chemistry Integrated to the High School of the IF Baiano - *Campus Catu* - to perceive their beliefs, so that, once identified, should be possible to develop teaching strategies closer to the reality and expectations of these social beings. The research, in search of a broader view of the linguistic beliefs from the participants, finds theoretical ballast in the dialogue between Labovian Sociolinguistics, more precisely in studies on social evaluation, teaching, and third wave – Morales (1993), Gómez Molina (1996), Souza (1996), Moreno Fernandez (1998), Aguilera (2008) and Eckert (2012 and 2018); Cognitive Linguistics – Conceptual Metaphor Theory by Lakoff and Johnson (1890 and 1999); Social Psychology – Lambert and Lambert (1972), Steiner and Fishbein (1966); and Cognitive Social Psychology – Günther (2006, 2022). Under ethnographic guidance, the research corpus was collected through the application of belief tests and interview scripts in groups. Data collection took place between 2016 and 2019, involving 197 participants (boys and girls; freshmen and seniors). The observation of the data from the fieldwork allowed to perceive some beliefs that indicated differences between the two communities of practices studied, as well as other beliefs that revealed approach points between the communities, especially those linked to linguistic myths reinforced by pedagogical practices attached to a prescriptive view of grammar. The qualitative/quantitative analysis proved to be of significant importance, since the observation of the metaphors present in the students' speeches refuted and/or clarified beliefs identified in the quantitative data, revealing the fruitful dialogue intended between the social and the cognitive.

Keywords: linguistic beliefs; Sociolinguistics; Cognitive Linguistics; mother tongue teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01-	Constituição das atitudes sociais.....	32
Figura 02-	Fotografia da Vila de Santana do Catu - ano de 1860.....	48
Figura 03-	Região do Centro de Catu no ano de 1964.....	49
Figura 04-	Cidades limítrofes ao município de Catu.....	50
Figura 05-	Sede da Fazenda Modelo de Criação.....	52
Figura06-	Quarta turma de alunos da Fazenda Modelo de Criação.....	54
Figura 07-	Área de atuação do IF Baiano.....	57
Figura 08-	Visão panorâmica do <i>Campus</i> Catu – IF Baiano.....	62
Figura 09-	Escala proposta por Likert.....	69
Figura 10-	Recorte do teste de crenças.....	70
Figura 11-	Exemplo de boxplot.....	71

QUADROS

Quadro 01-	representação esquemática do processo de interação social.....	30
------------	--	----

GRÁFICOS

Gráfico 01-	distribuição dos estudantes por idade.....	66
Gráfico 02-	Autorretrato “Eu falo bem”: sexo.....	81
Gráfico 03-	Autorretrato “Eu falo bem”: série.....	81
Gráfico 04 -	Autorretrato “Eu falo bem”: curso.....	82
Gráfico 05 –	Autorretrato “Eu escrevo bem”: série.....	83
Gráfico 06 –	Autorretrato “Eu escrevo bem”: curso.....	83
Gráfico 07 –	Autorretrato “Eu escrevo bem”: sexo.....	84
Gráfico 08 –	Autorretrato “Meu modo de falar é bom”: sexo.....	85
Gráfico 09 –	Autorretrato “Meu modo de falar é bom”: série.....	85
Gráfico 10 –	Autorretrato “Meu modo de falar é bom”: curso.....	86
Gráfico 11 –	Autorretrato “Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos”: sexo.....	86
Gráfico 12 –	Autorretrato “Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos”: série.....	87
Gráfico 13 –	Autorretrato “Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos”:curso.....	87

Gráfico 14 – Fala x escrita “A língua escrita é mais correta do que a falada”: sexo.....	90
Gráfico 15 – Fala x escrita “A língua escrita é mais correta do que a falada”: série.....	90
Gráfico 16 – Fala x escrita “A língua escrita é mais correta do que a falada”: curso.....	91
Gráfico 17 – Fala x escrita “A língua escrita é mais complicada que a língua falada”: sexo.....	92
Gráfico 18 – Fala x escrita “A língua escrita é mais complicada que a língua falada”: série.....	92
Gráfico 19 – Fala x escrita “A língua escrita é mais complicada que a língua falada”: curso.....	93
Gráfico 20 – Fala x escrita “A língua escrita é mais importante que a falada”: sexo.....	94
Gráfico 21 – Fala x escrita “A língua escrita é mais importante que a falada”: série.....	94
Gráfico 22 – Fala x escrita “A língua escrita é mais importante que a falada”: curso.....	95
Gráfico 23 – Fala x escrita “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”: sexo.....	96
Gráfico 24 – Fala x escrita “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”: série.....	96
Gráfico 25 – Fala x escrita “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”: curso.....	97
Gráfico 26 – Fala x escrita “Para escrever bem, é preciso ler muito”: sexo.....	98
Gráfico 27 – Fala x escrita “Para escrever bem, é preciso ler muito”: série.....	98
Gráfico 28 – Fala x escrita “Para escrever bem, é preciso ler muito”: curso.....	99
Gráfico 29 – Fala x escrita “Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.”: sexo.....	100
Gráfico 30 – Fala x escrita “Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.”: série.....	101
Gráfico 31 – Fala x escrita “Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.”: curso.....	101
Gráfico 32 – Fala x escrita “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.”: sexo.....	102
Gráfico 33 – Fala x escrita “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.”: série.....	102
Gráfico 34 – Fala x escrita “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.”: curso.....	103
Gráfico 35 – Fala x escrita “Para escrever direito deve-se aprender gramática.”: sexo.....	103

Gráfico 36 – Fala x escrita “Para escrever direito deve-se aprender gramática.”: série.....	104
Gráfico 37 – Fala x escrita “Para escrever direito deve-se aprender gramática.”: curso.....	104
Gráfico 38 – Diversidade linguística “Os adultos falam melhor que os jovens”: sexo.....	107
Gráfico 39 – Diversidade linguística “Os adultos falam melhor que os jovens”: série.....	108
Gráfico 40 – Diversidade linguística “Os adultos falam melhor que os jovens”: curso.....	108
Gráfico 41 – Diversidade linguística “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu”: sexo.....	109
Gráfico 42 – Diversidade linguística “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu”: série.....	109
Gráfico 43 – Diversidade linguística “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu”: curso.....	110
Gráfico 44 – Diversidade linguística “Sei mais inglês do que português”: sexo.....	111
Gráfico 45 – Diversidade linguística “Sei mais inglês do que português”: série.....	111
Gráfico 46 – Diversidade linguística “Sei mais inglês do que português”: curso.....	112
Gráfico 47 – Diversidade linguística “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa”: sexo.....	113
Gráfico 48 – Diversidade linguística “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa”: curso	113
Gráfico 49 – Diversidade linguística “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa”: série.....	114
Gráfico 50 – Diversidade linguística “As pessoas analfabetas falam errado”: sexo	115
Gráfico 51 – Diversidade linguística “As pessoas analfabetas falam errado”: série	115
Gráfico 52 – Diversidade linguística “As pessoas analfabetas falam errado”: curso.....	116
Gráfico 53 – Diversidade linguística “Mudo meu jeito de falar a depender do lugar em que estou”: sexo.....	117
Gráfico 54 – Diversidade linguística “Mudo meu jeito de falar a depender do lugar em que estou”: série.....	118
Gráfico 55 – Diversidade linguística “Mudo meu jeito de falar a depender do lugar em que estou”: curso.....	118
Gráfico 56 – Diversidade linguística “Em qualquer situação da vida posso falar do mesmo jeito”: sexo.....	119
Gráfico 57 – Diversidade linguística “Em qualquer situação da vida posso falar do mesmo jeito”: série.....	119

Gráfico 58 –	Diversidade linguística “Em qualquer situação da vida posso falar do mesmo jeito”: curso.....	120
Gráfico 59 –	Ensino de português “As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.”: sexo.....	122
Gráfico 60 –	Ensino de português “As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.”: série.....	123
Gráfico 61 –	Ensino de português “As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.”: curso.....	123
Gráfico 62 –	Ensino de português “A escola ensina gramática de forma adequada.”: sexo.....	124
Gráfico 63 –	Ensino de português “A escola ensina gramática de forma adequada.”: série.....	125
Gráfico 64 –	Ensino de português “A escola ensina gramática de forma adequada.”: curso.....	125
Gráfico 65 –	Ensino de português “A escola deve corrigir a fala dos alunos.”: sexo	126
Gráfico 66 –	Ensino de português “A escola deve corrigir a fala dos alunos.”: série	127
Gráfico 67 –	Ensino de português “A escola deve corrigir a fala dos alunos.”: curso.....	127
Gráfico 68 –	Ensino de português “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.”: sexo.....	128
Gráfico 69 –	Ensino de português “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.”: série.....	129
Gráfico 70 –	Ensino de português “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.”: curso.....	129
Gráfico 71 –	Ensino de português “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.”: sexo.....	131
Gráfico 72 –	Ensino de português “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.”: série.....	131
Gráfico 73 –	Ensino de português “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.”: curso.....	132
Gráfico 74 –	Ensino de português “Estudar língua portuguesa é importante para minha formação.”: sexo.....	133
Gráfico 75 –	Ensino de português “Estudar língua portuguesa é importante para minha formação.”: série.....	133
Gráfico 76 –	Ensino de português “Estudar língua portuguesa é importante para minha formação.”: curso.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 01-	organização dos cursos integrados.....	63
Tabela 02-	sujeitos da pesquisa.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPLAC	Comissão Executiva Plano da Lavoura Cacaueira
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Catu
EMARC	Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciências e Engenharia
FEMMIC	Feira dos Municípios e Mostra de Iniciação Científica da Bahia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
JIF	Jogos dos Institutos Federais
JEIF	Jogos Estudantis do IF Baiano
INTERSALAS	Jogos estudantis do IF Baiano entre alunos do mesmo <i>campus</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LC	Linguística Cognitiva
MEC	Ministério da Educação
MCIs	Modelos Cognitivos Idealizados
MILSET	Movimento Internacional para o Recreio Científico e Técnico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S/A
PEUL	Programa de Estudos sobre o Uso da Língua Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a
PROEJA	Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
VARISUL	Projeto de Variação Linguística Urbana na Região Sul
VALPB	Projeto Variação Linguística na Paraíba
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual

UCLA

Universidade de Los Angeles

UTFPR

Universidade Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UM POUCO DE TEORIA	22
2.1 SOCIOLINGUÍSTICA	22
2.2 PSICOLOGIA SOCIAL	30
2.3 LINGUÍSTICA COGNITIVA	34
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	42
3.1 CONSTRUINDO UMA VISÃO ETNOGRÁFICA	43
3.2 LÓCUS DE PESQUISA.....	47
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	58
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PESQUISA.....	67
4 OBSERVAÇÃO DOS DADOS.....	78
4.1 O QUE EMERGIU DO TESTE DE CRENÇAS	78
4.2 O QUE EMERGIU DAS ENTREVISTAS SOCIOLINGUÍSTICAS.....	135
5 ENLAÇANDO ALGUMAS IDEIAS.....	153
REFERÊNCIAS.....	161

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa ora delineada teve seu embrião formado em uma atividade de sala de aula. Em julho de 2015, esta professora/pesquisadora, ao se apresentar no *Campus Catu*, vinda de um processo de remoção, encarou o desafio de ministrar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em 05 turmas do curso de Agropecuária, cerca de 170 alunos ao todo.

A princípio, sem todo o contexto da época, seria razoável questionar onde repousaria tal desafio. Por esta razão, faz-se necessário acrescentar que se tratava de uma disciplina de 120 horas, que deveria ter sido ministrada em 03 horas semanais ao longo de todo o período letivo, mas infelizmente, dada a frequente carência de profissionais no quadro docente das instituições públicas, à época, já haviam sido decorridas duas das três unidades do período letivo. Assim, o desafio encontrava-se na busca de metodologias e estratégias que garantissem a essas turmas o conteúdo previsto para a disciplina e o cumprimento da carga horária.

Entre tantos sábados letivos e horários extras de reposição de aulas, após incontáveis conversas com as turmas e partilhas de angústias, nas turmas da 1ª série brotou a ideia de organização de um seminário que abarcasse o tema norteador do 2º trimestre: diversidade linguística.

No seminário “História da Língua Portuguesa e Diversidade Linguística” entre as atividades desenvolvidas pelos alunos, houve a apresentação de uma pesquisa de campo sobre crenças linguísticas da comunidade interna do *Campus Catu*. Um grupo composto por 06 alunos do 1º ano C, após leitura do teste de crenças e atitudes de Cyranka (2007) e do livro “Preconceito Linguístico – o que é e como se faz” de Marcos Bagno (2009), elaboraram um pequeno questionário, sendo inquiridos os diversos profissionais que compunham a comunidade (docentes, técnicos e funcionários terceirizados) e colegas de outros cursos. Naquela apresentação, frente aos rostos satisfeitos pela conquista e surpresos diante do que construíram, um grande terreno de pesquisa se apresentou. Após aquele sábado letivo, aquelas turmas que demonstravam certa apatia e estima baixa frente aos outros cursos, foram despertadas para novas possibilidades e a professora que antes enxergava a pesquisa no seu cotidiano de ensino profissional e técnico tão “distante” de sua área de atuação, começou a mensurar as possibilidades de investigação que eram

reveladas diante de si. O terreno para prosseguir sua trilha como pesquisadora a tinha escolhido, pois, num primeiro momento a professora/pesquisadora idealizou seu cultivo em Salvador, sua cidade natal, porém o solo catuense apresentou-se mais fortemente.

Em verdade, não apenas o terreno havia sido desvendado, mas o próprio objeto de pesquisa. Perceber as mudanças de atitudes dos estudantes após o evento exitoso, não só motivou a professora a seguir no desafio de cumprir a carga horária do componente em tempo tão exíguo, quanto despertou na pesquisadora um olhar mais atento ao que havia se passado naquelas turmas. A mudança na autopercepção daqueles indivíduos que antes acreditam não serem capazes de realizar atividades mais “intelectuais”, após a vivência do seminário percebiam o potencial que tinham. A pesquisadora começou a perceber ali a importância de observar as crenças linguísticas dos estudantes, pois a professora havia experimentado a mudança positiva que um trabalho que agisse sobre suas percepções estava sendo benéfico para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

O psicólogo Michal Shemer, catedrático de psicologia evolucionária da Universidade de Bristol, dedicou mais de 30 anos buscando entender como as crenças nascem, se formam, se alimentam, se reforçam, são contestadas, mudam e se extinguem. Para Shemer:

Construímos nossas crenças por várias e diferentes razões subjetivas, pessoais, emocionais e psicológicas em contextos criados pela família, amigos, colegas, pela cultura e sociedade. Uma vez consolidadas essas crenças, nós as defendemos, justificamos com uma produção de razões intelectuais, argumentos convincentes e explicações racionais. Primeiro surgem as crenças e depois as explicações (SHEMER, 2012, p. 21)

As pesquisas de Shemer não são voltadas para a tríade crenças-língua-ensino, contudo sua afirmação de que primeiro as crenças são forjadas e, por conseguinte, o indivíduo as explica é interessante se relacionado com o evento das turmas do curso de Agropecuária que motivaram a presente pesquisa. Inicialmente esses indivíduos formaram a crença em sua incapacidade para atividades educativas mais complexas e posteriormente incutiram em seus discursos as explicações para tal certeza. No entanto, um evento positivamente novo, suscitou uma mudança de pensamento.

Assim, para além do objeto de estudo e os sujeitos, forjou-se também com a experiência didática apresentada a hipótese que motiva a pesquisa: há dois grupos

de estudantes no *Campus Catu* com características sociais distintas, crenças e comportamentos distintos. Um grupo é formado por estudantes que provêm da zona rural e de classes sociais mais baixas e o outro grupo é formado por indivíduos majoritariamente de zona urbana, oriundos de classe social média. O primeiro grupo, representado pelos estudantes do curso de Agropecuária, apresenta crenças linguísticas sobre si, sobretudo, mais negativas, descreditando, por vezes, em sua capacidade de construção sólida de conhecimento formal. Acredita-se que, uma vez identificadas as crenças destes indivíduos, delineando novas estratégias de ensino visando a mudança daquelas que se apresentarem negativas, haverá a maior probabilidade de êxito na formação de indivíduos autônomos e conscientes dos usos da língua e as relações de poder que advêm destes.

Percebe-se que “O pensamento e o comportamento humano têm quase sempre múltiplas causas, e as crenças não são uma exceção.” (SHEMER, 2012, p. 56). Deste modo, o estudo de crenças linguísticas incide uma visão múltipla; por isso esta pesquisa seguiu a proposta da interface social e cognitiva da língua através das orientações teórico-metodológicas da Sociolinguística Laboviana e da Linguística Cognitiva, apoiando-se também na Psicologia Social e na Etnografia.

Os estudos sobre crenças têm seus primeiros traços delineados pela Psicologia Social, na década de 1960. Não obstante, outras ópticas de estudos também voltaram seus interesses para os estudos de crenças e atitudes, a exemplo da Sociologia da Linguagem, da Linguística Aplicada e da Sociolinguística.

A pesquisa sociolinguística, quando voltada para o estudo das crenças e atitudes, tem, entre outros intentos, a missão de analisar as diferenças entre a forma como os indivíduos fazem uso da língua, assim como suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico, o que se insere no *evaluation problem* proposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), no qual se observa o nível de consciência por parte do indivíduo acerca dos valores sociais de determinados usos.

A contribuição de estudos na perspectiva acima descrita está na possibilidade de ampliar a percepção sobre os diversificados aspectos que constituem uma comunidade e assim proporcionar um melhor entendê-la, o que tem papel significativo para compreensão dos processos de variação e mudança linguísticas, bem como sua influência no processo de ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GÓMEZ MOLINA, 1998)

No que tange aos estudos sobre crenças e atitudes sociais, Lambert e Lambert (1972) indicam que estas são orientadas por três princípios, a saber:

- a) associação – princípio pelo qual se evita o contato com pessoas ou coisas que nos desagradem e nos aproximamos daqueles que nos trazem coisas agradáveis;
- b) transferência, pois transferimos nossas expectativas para determinados fins;
- c) satisfação de necessidade, quando procuramos nos aproximar de pessoas que associamos a coisas agradáveis.

Morales (1993) indica duas linhas de estudos: (i) mentalista onde as atitudes são um estado mental do indivíduo, sendo o mesmo capaz de escolher suas respostas de acordo com a situação a qual está condicionado. Para esta linha, as crenças e atitudes seriam compostas por três elementos: cognoscitivo (ligado à consciência linguística do indivíduo); afetivo (referente à valoração que o falante confere à sua fala e as de outros indivíduos) e conativo (a conduta que o indivíduo tem em situações a que está condicionado); (ii) comportamentalista ou behaviorista em que a atitude é uma conduta, uma reação ou resposta a um estímulo.

Para Santos (1996), crenças e atitudes são inter-relacionadas, e isto implica observar que a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Mais adiante o autor sinaliza que vários estudos já identificaram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto. Baseando-se nos estudos de Fishbein, Santos disserta sobre uma teoria do relacionamento entre crenças sobre um dado objeto e a atitude referente a tal objeto, explicitando tal teoria topicalizando-a em:

um indivíduo assume muitas crenças sobre um dado objeto (e isto significa que ele associa, positiva ou negativamente, ao dado objeto muitas características diferentes: atributos, valores, conceitos, objetivos);

associada a cada um desses objetos relacionados ao dado objeto de crença está uma resposta avaliativa mediata: uma atitude;

essas respostas avaliativas são consideradas em seu conjunto (fica sendo um detalhe técnico explicitar como isto é feito);

essa resposta avaliativa já obtida é então associada com o objeto da atitude (por um processo de mediação);

na ocasião própria o objeto da atitude elicitará a resposta avaliativa: a atitude.
(SANTOS, 1996, p. 15-6)

Aguilera (2008), também com base nos estudos de Lambert afirma que:

(...) a atitude se constitui de três elementos que se situam no mesmo nível: o saber ou crenças (componente cognoscitivo); a valorização (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude lingüística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, seus afetos e suas tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolingüística. (AGUILERA, 2008, p. 317)

Quando observado o papel da escola sob a óptica dos estudos sobre crenças e atitudes é comum o posicionamento dos estudiosos sobre os resultados negativos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna devido ao choque entre os objetivos da escola em ensinar um padrão lingüístico que atenda aos interesses de uma classe dominante e a variedade da língua trazida pelo aluno.

A escola recebe a missão de fixar e de transmitir essa variedade, ou seja, preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade. Isto faz com que a escola assuma compromissos que vão determinar suas crenças e atitudes em relação à língua. [...] A defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-proscritivo. (SANTOS, 1996, p. 18)

Ainda sob a visão sociolingüística acerca do papel da escola no ensino de língua materna considera Bortoni-Ricardo:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42)

Sobre a importância de aliar os avanços da teoria lingüística e as práticas, em seu texto sobre “Geolingüística e ensino do português língua materna: interfaces”, Cardoso (2010) sinaliza:

(...) o importante é levar os responsáveis pelo ensino — os que planejam e os que executam, os programadores e os professores — à reflexão sobre as peculiaridades sociais e geográficas da língua; sobre a finalidade de sua utilização; sobre a pluralidade de usos que se constata no falante; sobre a situação de contraste que, muitas vezes, vive o professor, **falante** de um dialeto, **professor** de alunos dialetalmente diferenciados e **mestre** da norma que pode não ser a do seu próprio uso cotidiano. Levar o professor a se estabilizar nesse **tripé** — situação muito geral hoje em dia, com exemplos até mesmo na área universitária — é o que se deve constituir em prioridade para as políticas lingüísticas no ensino do vernáculo (CARDOSO, 2010, p. 183-4)

Deste modo, é latente a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas no que tange, sobretudo, ao ensino de língua materna com vistas a um trabalho docente que ofereça meios para desenvolver a sensibilidade linguística dos estudantes e para que esses entendam melhor as variações linguísticas e seus usos tão comuns nos mais diversificados momentos sociais vivenciados por eles. Neste diapasão, estudar as crenças dos estudantes frente ao ensino que lhes é oferecido configura-se como importante instrumento para fundamentar esta reformulação nas ações de políticas linguística e educacional brasileiras.

O ensino da língua portuguesa passou por grandes mudanças ao longo dos anos, sobretudo pelo reflexo dos avanços das pesquisas linguísticas, como sinaliza Faraco (2008) ao discutir sobre os trabalhos de Eurico Back e Aryon Rodrigues, ambos datados do início da década de 70, ou seja, em período extremamente próximo do momento em que a Linguística foi institucionalizada como matéria universitária:

Podemos localizar na década de 1970 as primeiras intervenções mais substanciais (isto é, materializadas não apenas em questões gerais, mas em diretrizes e proposições metodológicas abrangentes) de linguistas nos debates sobre ensino de português no Brasil (FARACO, 2008, p. 163)

Contudo, ainda, não é possível perceber uma paridade entre o ritmo de desenvolvimento dessas pesquisas e suas aplicações em sala de aula, prevalecendo, muitas vezes, práticas pedagógicas firmadas há tempos em épocas que não se discutia, por exemplo, o papel do fator social na história de uma língua.

Tal contexto gera uma série de inquietações tanto no meio acadêmico, quanto entre os professores da educação básica. O que fazer para mudar essa lamentável realidade? O estudo de crenças na comunidade escolar pode se configurar como um caminho para acalmar tais inquietações, pois, ao estudar a percepção destas personagens do processo de ensino-aprendizagem, haverá a possibilidade de compreender por que ainda persiste este grande hiato entre as pesquisas sobre o sistema linguístico e a efetiva e eficiente aplicação destas em sala de aula.

O intuito primordial da pesquisa ora pretendida está em investigar como os alunos avaliam a variedade da língua portuguesa por eles utilizada e a variedade apresentada pela escola, tendo em vista os traços correlacionados à posição social destes. Não obstante, mensurar, também, em que medida a formação de grupos constituídos pela rotina de práticas partilhadas impactam nas crenças desses sujeitos.

Uma pesquisa cujo objeto está focado em investigar as crenças linguísticas no contexto escolar é de suma importância para o entendimento da realidade linguística vivenciada pelos estudantes.

Estudos sobre a realidade de sala de aula tornam possível perceber como esses estudantes enxergam a variedade da língua trazida por eles, bem como encaram a modalidade revelada pela escola, uma vez que tais crenças e atitudes teriam implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas destes alunos. Destarte, esta pesquisa tenta contribuir para a compreensão do motivo que leva, em alguns casos, a uma perigosa distância entre o discurso acadêmico e a sala de aula, não obstante as novas perspectivas de ver a língua proporcionadas pelos avanços da Linguística nas últimas décadas.

Acerca das inquietações que os estudos linguísticos causaram nos docentes de língua portuguesa, Cyranka considera:

Acredito que, hoje, uma parcela considerável desses professores entende a necessidade de mudar as perspectivas de seu trabalho com a educação em língua materna, mas a transição da teoria para a prática ainda gera desconfortável sensação de incompetência projetada na resistência da parte de muitos, resistência essa que, entre outros fatores, pode levar à cristalização de metodologias estéreis do ponto de vista do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (CYRANKA, 2007. p. 12.)

Estudar as crenças e atitudes linguísticas dos alunos do *Campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – além de contribuir para a reflexão do ensino atual de língua portuguesa nas séries finais da Educação Básica – funda-se por seu caráter investigativo da realidade linguística no universo escolar, somando-se a seus antecessores em uma “colcha de retalhos” para o delineamento da realidade linguística brasileira.

A escrita da ciência formal - que chamo de "narrativa de explicação" - obedece a um processo ordenado passo a passo, que inclui introdução/métodos/discussão e se funda em um método científico linear não existente de observação/hipótese/previsão/experimento. Esse tipo de texto científico é como uma autobiografia. (...) É um tipo de escritura em que a conclusão provoca a explicação, forçando que os fatos e acontecimentos se encaixem na cadeia causal, de modo que a conclusão seja o resultado inevitável de uma sequência lógica. (SHEMER, 2012, p. 69-70)

Considera-se para a apresentação do texto que descreve a pesquisa desenvolvida no *Campus* Catu do Instituto Federal Baiano entre os anos de 2016-2019 as palavras de Shemer ao assemelhar a narrativa da explicação como um texto

autobiográfico. Em sendo este texto uma autobiografia (ou parte dela), um aspecto relevante na história desta professora-pesquisadora foram as turmas de ingressantes do curso de Agropecuária do ano de 2015. Em homenagem àqueles estudantes, cuja existência na trajetória desta docente e observadora da língua portuguesa foi tão notável, a explicação da disposição do texto fará uso de alguns vocábulos do campo lexical agropecuário. Deste modo, o texto foi manejado para apresentar o seguinte amarrio¹:

O texto segue com a apresentação do estudo sobre crenças nas comunidades de prática no *Campus* Catu-IF Baiano apontando a orientação teórica da pesquisa, na seção “Um pouco de teoria”. Não foi intentada escrita extensa de todas as leituras e estudos realizados ao longo do período de doutoramento, e sim apontamentos que visassem situar o leitor quanto aos fundamentos teóricos que nortearam todas as etapas da pesquisa. Destarte, a seção divide-se em “A Sociolinguística”, “A Linguística Cognitiva” e a “Psicologia Social”;

O plantio da pesquisa está apresentado na seção “Percurso teórico metodológico”. Nesta parte – que se revelou como o ancinho, enxadão, forçado e alvião (tudo para a feitura da tese) – optou-se, com vista ao melhor entendimento dos caminhos escolhidos, apresentar não apenas a metodologia utilizada, mas também, as orientações teóricas que motivaram as escolhas metodológicas que compuseram o estudo.

O Tratos culturais da pesquisa são apresentados na seção “Observação dos dados”. Nesta seção são apreciados os dados provenientes dos instrumentos de colheita: teste de crenças e entrevistas sociolinguísticas. Intentou-se, nesta parte do texto, a aliança entre o social e o cognitivo, entre o quantitativo e o qualitativo na busca por compreender sistemas tão poderosos, complexos e duradouros como as crenças (SHEMER, 2012);

Por fim, a primeira colheita desta cultura, é apresentada na seção “Enlaçando algumas ideias”, na qual algumas considerações são debatidas.

Pesquisar é um ato movido pelo questionamento. O pesquisador finda sua necessidade de questionar quando sua própria vida cessa. Assim, esta pesquisa é mais um passo, dentro alguns já dados e outros que sucederão, posto que “No fim,

¹ Trata-se de um termo comum à agricultura: forma ou modo de ligar, atar ou prender por meio de cordões ou fitas. Seu uso no texto apresenta-se em homenagem ao *lòcus* da pesquisa, a antiga Escola Agrícola de Catu, atual IF Baiano-*Campus* Catu.

quero acreditar. E também quero saber. A verdade está lá fora e, embora seja difícil de descobrir, a ciência é o melhor instrumento para revelá-la” (SHEMER, 2012, p. 356)

2 UM POUCO DE TEORIA

A pesquisa ora apresentada configura-se como uma proposta investigativa sobre as crenças linguísticas de estudantes sob a perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística em interface com a Linguística Cognitiva. Considerando, na seara dos estudos linguísticos, a recente presença de estudos com esta orientação teórica, esta parte do texto – reservada à apresentação das teorias que lastreiam o estudo – tem por objetivo traçar, em linhas gerais, a perspectiva da Sociolinguística e da Linguística Cognitiva adotadas pela pesquisadora, bem como, por se tratar de um estudo sobre crenças, discorrer brevemente acerca da vertente dos estudos em Psicologia que apoiou a pesquisa, qual seja a Psicologia Social.

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA

Em meados do século passado, a Linguística passou por mudanças significativas. Nesta fase, ocorreu a virada paradigmática, em que os estudos sobre a língua se voltaram não apenas para o sistema da língua em si, mas também para a língua em uso. Neste diapasão, surgem diversos campos de investigação no âmbito dos estudos linguísticos, promovendo a articulação com outras ciências, tais como filosofia, sociologia, antropologia, psicologia etc., promovendo, destarte, uma abordagem interdisciplinar.

Neste momento de mudanças, iniciam-se os estudos que propõem o diálogo entre língua e sociedade. Esta conexão permitiu o surgimento do que conhecemos hoje como Sociolinguística, uma disciplina que se propõe a estudar a língua na sua relação com as sociedades que as usam, tendo por objeto de estudos os processos de variação que as interações sociais provocam, tal como sinalizam Cezario e Votre:

Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 141)

Os estudos sociolinguísticos buscam responder a questionamentos do tipo "quem diz o quê?, onde?, quando? como? e por quê?", tendo sempre como foco mostrar que a língua, qualquer que seja, constitui-se de variadas formas de uso, dependendo de quem a usa, que idade possui esse indivíduo, o lugar de origem, entre tantos outros fatores sociais, evidenciando, assim, a natureza plurilíngue de uma

língua. Esta diversidade é bastante tangível se observarmos, por exemplo, nossos usos linguísticos: a língua utilizada em nosso convívio familiar, dado seu caráter intimista, difere da língua que utilizamos nas relações de trabalho, sobretudo por, em contexto externo ao de nossas famílias, estarmos expostos a modos de usar a língua diferentes dos nossos. Tem-se, portanto, a noção de língua adotada pela Sociolinguística como, símile à natureza humana, essencialmente heterogênea, formada por um aglomerado de níveis de expressão, sendo que cada falante assume seu papel de agente modificador da língua, imprimindo nela marcas geradas pelas diversificadas e, algumas vezes, inusitadas situações que vivencia.

Voltando um pouco para a história da Sociolinguística, vemos um debate sobre a faceta social da língua em momento anterior a seus mais célebres precursores (Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog). Na primeira metade do século XX, Antoine Meillet já debatia sobre a relação língua x sociedade. Para o linguista francês, a Linguística deveria ser percebida como uma ciência social, posto que a língua é um fato social. Meillet também considerava a mudança social como único elemento variável que pode dar conta da variação linguística.

É possível perceber o debate quanto ao caráter social da língua desde o início do século passado nestas considerações deste linguista francês em seu artigo "*Comment les mots changent de sens*", onde, sob a influência do pensamento durkheimiano, apresenta uma visão diferenciada de estudo da língua, definindo-a como um fato social, diferentemente da visão científica dominante de sua época, o estruturalismo.

Assim, as reflexões de Meillet revelam-se como sementes para essa nova visão do elemento social como parte atuante nas mudanças de uma língua, germinadas, anos depois, com Labov que valoriza em seus estudos a estrutura e a evolução da linguagem no seu do contexto social formado pela comunidade linguística.

O termo Sociolinguística, conforme Shuy (2003) é tão recente que não consta na edição de 1961 do Dicionário Internacional *New Webster*. Não obstante, como sinalizam Paulston e Tucker (2003), o termo já aparece em algumas publicações como o artigo de Thomas Hodson "*Sociolinguistics in India*", datado de 1939; na segunda edição do livro *Morphology* de Eugene Nida (1948); e em uma publicação de Haver Currier no *Southern Speech Journal* datada do ano de 1952.

O marco inicial, que formaliza a escola teórica sociolinguística aconteceu nos Estados Unidos, em maio de 1964, em um congresso proposto por William Bright, na

Universidade de Los Angeles (UCLA). Nesta ocasião, fizeram-se presentes os principais linguistas daquela época (John Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, William Labov, Uriel Weinreich, Marvin Herzog, John Fischer, entre outros) que apresentavam uma alternativa de estudos que ia para além da frase, enriquecidos com dados de natureza social, permitindo a observação de uma gramática da interação falante/ouvinte, em oposição a uma Linguística cada vez mais formal, voltada para modelos explicativos abstratos referentes à competência linguística (CARBONI, 2008). Deste evento, Bright publicou o célebre texto "As Dimensões da Sociolinguística" cujo intento principal é demonstrar a intrínseca relação língua e sociedade nos processos de variação linguística.

Um importante passo na evolução deste construto teórico-metodológico deu-se com a publicação dos estudos de William Labov na década de 1960. Em sua dissertação de mestrado (1963), Labov debruçou-se sobre a observação do fenômeno da centralização de ditongos na ilha de Martha's Vineyard, em Massachussets e em sua tese de doutorado (1966) sobre a estratificação do "r" na cidade de Nova York, ambos estudos sob a orientação de Uriel Weinreich. Com esses estudos, Labov lança os fundamentos das bases metodológicas da Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Quantitativa ou Sociolinguística Laboviana.

A pesquisa em curso – face seu foco nas crenças linguísticas da comunidade de prática dos estudantes do *Campus* Catu do IF Baiano – encontra inspiração nas reflexões de Labov, sobretudo em seu trabalho de mestrado, haja vista que as observações feitas pelo linguista se pautaram nas atitudes dos moradores da ilha de Martha's Vineyard acerca da consciência dos nativos daquela comunidade no que concerne à realização dos ditongos (ay) e (aw). Com este estudo, Labov lançou a semente da curiosidade científica acerca do nível de consciência linguística dos informantes da pesquisa. O estudo laboviano indicou a manutenção do ditongo (aw) naquela comunidade por parte dos nativos, comportamento chancelado pelo julgamento negativo destes em relação ao modo de falar de visitantes e veranistas. A contribuição deste estudo de Labov está, sobretudo, na reflexão sobre o papel das atitudes do falante no processo de variação e mudança em uma língua, uma vez que os usos linguísticos se mostram como fator identitário de uma comunidade.

O percurso metodológico percorrido pela Sociolinguística ao longo de seis décadas de existência apresenta-se consoante duas perspectivas possíveis para a observação da variação linguística: a social e a estilística. Eckert (2012) no artigo

Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation delinea os caminhos percorridos pela abordagem teórico-metodológica laboviana em três ondas:

(i) a primeira onda - etapa fundante do modelo de pesquisa linguística laboviano, estabeleceu um padrão regular de estratificação socioecômica da forma linguística, baseado em categorias macrossociológicas. Em sua crítica ao modelo, Eckert pontua:

As principais qualidades do método de pesquisa, abrangência e replicabilidade, dependem do uso de categorias sociais pré-determinadas e do contato social bastante fugaz com os falantes escolhidos para representar essas categorias. Como resultado, os estudos da primeira onda interpretaram o significado social da variação com base em uma compreensão geral das categorias que serviram para selecionar e classificar os falantes, e não pelo conhecimento direto dos próprios falantes e de suas comunidades.² (ECKERT, 2012, p. 90, tradução nossa)

(ii) a segunda onda - busca na abordagem etnográfica aproximar-se da dinâmica local de variação, diferenciando da primeira onda, também na forma como considera o vernáculo, “A segunda onda começou com a atribuição de agência social ao uso do vernáculo, bem como características padrão e um foco no vernáculo como expressão de identidade local ou de classe.”³ (ECKERT, 2012, p. 91, tradução nossa);

(iii) e a terceira onda - considera o significado como característica essencial da linguagem, entendendo que a variação constitui um sistema semiótico capaz de expressar uma variedade de anseios sociais de uma comunidade, daí os estudos norteados pela terceira onda iniciarem pelo estilo, visando identificar os tipos de recursos e significados que dão à linguagem seu sentido social (ECKERT, 2012).

Associando a divisão proposta por Eckert (2012), Freitag (2015) delinea uma cronologia dos estudos sociolinguísticos no Brasil. A autora destaca ainda a proficuidade desta perspectiva no Brasil, sobretudo pela replicabilidade da metodologia de coleta, com estratificações padronizadas para as amostras em

² The survey method's primary virtues, coverage and replicability, depend on the use of predetermined social categories and fairly fleeting social contact with the speakers chosen to represent those categories. As a result, studies in the first wave interpreted the social significance of variation on the basis of a general understanding of the categories that served to select and classify speakers rather than through direct knowledge of the speakers themselves and their communities.

³ The second wave began with the attribution of social agency to the use of vernacular as well as standard features and a focus on the vernacular as an expression of local or class identity.

diferentes regiões, permitindo a comparação de resultados a fim de identificar o que se apresenta como estável e o que é variável na comunidade linguística brasileira.

Ao pontuar o caminho percorrido pela Sociolinguística brasileira face à opção pela perspectiva social de observância da variação linguística, Freitag (2015) sinaliza o risco de esvaziamento do valor social, contribuindo mais para a descrição da estrutura linguística do que para a definição de fronteiras sociais das variedades. Assim a autora indica a necessidade do resgate do valor social da sociolinguística aliado ao comprometimento com a perspectiva do estilo.

Neste diálogo entre o social e o estilo, tem-se a divisão das possibilidades de investigação sociolinguística proposta por Eckert (2012), em que os estudos sociolinguísticos são separados em três ondas não substitutivas, tampouco sucessivas, consoante práticas analíticas e metodológicas, sem perder de foco seu objeto de estudo – a variação linguística:

- i. os estudos de primeira onda, cujo objetivo é identificar padrões regulares de distribuição de variantes linguísticas, tendo por base coletas de dados rápidas e pontuais em comunidades de fala⁴. Freitag (2012), ao tratar da metodologia dos estudos sociolinguísticos inseridos na primeira onda, considera esta como uma fase que estabeleceu uma base sólida para o estudo da variação linguística, posto que a sua metodologia calca-se na correlação entre as variáveis linguísticas e as categorias socioeconômicas *lato sensu*, com a estratificação dos falantes em células sociais, a constituição de bancos de dados linguísticos e resultados quantitativos refinados, através de cálculos de desvio da média ponderada. Neste cenário, encontram-se projetos como PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), VARSUL (Projeto de Variação Linguística Urbana na Região Sul), NURC (Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta), dentre outros;

⁴ Cabe explicar a definição de comunidades de prática e de fala que norteia esta pesquisa. A Sociolinguística concebe o termo "comunidade de fala" como um grupo de falantes que compartilha os traços linguísticos, os quais os diferenciam de outros grupos de falantes. Já o termo "comunidade de prática" é atrelado a uma comunidade que contém grupos em que seus integrantes se envolvem em alguma atividade comum e engajados o suficiente para criar práticas sociais compartilhadas, formando, deste modo, redes sociais. Assim, ratificando o argumento já exposto, a pesquisa sociolinguística, ainda que recolhendo dados de indivíduos, busca em seus registros traços dessas comunidades e não registros individuais.

- ii. os estudos de segunda onda, ainda a partir de estudos em comunidades de fala, com vistas a identificar padrões regulares de distribuição de variantes linguísticas em abordagem quantitativa, seguindo, diferentemente dos estudos de primeira onda, uma perspectiva de base mais etnográfica por meio de coleta de dados que requerem maior envolvimento com a comunidade. Nesses estudos, há um foco em comunidades menores com observação das mesmas por períodos de tempo relativamente longos com intento de revelar categorias sociais localmente mais salientes, há enfoque nos conceitos de comunidade de fala e de identidade de grupo. Freitag (2012) consigna que a metodologia de segunda onda não foi, no Brasil, tão profícua quanto a metodologia da primeira onda. Para ilustrar cita a tese de Lílian Ferrari, datada de 1994, em que a autora estuda as relações entre variação e redes sociais na comunidade do Morro dos Caboclos;
- iii. os estudos de terceira onda que, utilizando a *expertise* metodológica das ondas anteriores, inverte a perspectiva de análise, buscando identificar como as categorias sociais atuam no padrão linguístico, através da observação em comunidade de práticas. Os estudos baseados nesta recente abordagem metodológica possibilitam a percepção do falante como agente articulador de uma variedade de formas de participação em múltiplas comunidades de práticas. Tais estudos combinam a metodologia quantitativa laboviana, firmada nas ondas anteriores, aliando a observância de práticas estilísticas, como chave para construção da identidade do falante e dos grupos aos quais pertence. No Brasil, como cita Freitag (2012), há muito entusiasmo em razão da potencialidade desta nova perspectiva metodológica e expõe como exemplo os estudos de Bentes em 2009 sobre a ausência de concordância explícita na fala de Mano Brown e Hora e Welzels em 2011 sobre o uso de oclusivas dentais e africadas na fala de João Pessoa.

Em debate sobre o rumo dos estudos sociolinguísticos Freitag (2015) esclarece que:

As escolhas metodológicas da Sociolinguística Variacionista hoje rumam para uma incorporação dos aspectos qualitativos à sua tradicional metodologia quantitativa. Tal interface produz resultados mais completos, com uma descrição mais ampla e integrada dos fenômenos linguísticos no contexto social e que refletem de modo mais realista a sociedade, permitindo avanços no detalhamento da relação entre variação linguística e identidade, permeada pelo estilo. (FREITAG, 2015, p.41)

Sob a lente da Sociolinguística, tem-se uma nova perspectiva, na qual a variação é vista como um fenômeno sistemático inerente à língua, motivado por fatores sociais e linguísticos. Esta perspectiva permite ao linguista compreender a estrutura e funcionamento do sistema linguístico, por meio de estratégias metodológicas que busquem descrever e explicar o processo de variação/mudança. Destarte, por meio do controle desses fatores sociais e linguísticos torna-se possível observar a sistematicidade dos usos, percebendo, assim, a variação atrelada a um conjunto de regras não categóricas e, sim, variáveis.

Em busca da compreensão do processo de variação/mudança linguística, Weinreich, Labov e Herzog em 1968 publicaram “Empirical foundations for a theory of language change”. Neste trabalho, os autores propuseram os princípios empíricos que operam em um processo de mudança linguística:

- i. Transição: este é um período em que há formas em variação sem que os indivíduos se atenham ao fato de que a língua está mudando;
- ii. Restrições: são condicionamentos de natureza linguística e extralinguística que agem diretamente no processo de mudança;
- iii. Encaixamento: com este princípio, os autores propõem a reflexão quanto à forma com que as formas em variação se encaixam no sistema de relações linguísticas e extralinguística.
- iv. Implementação: trata-se de observar os fatores responsáveis pela implementação da mudança, buscando identificar em que parte da estrutura social e/ou da língua iniciou o processo de mudança.
- v. Avaliação: com este princípio, os estudiosos da mudança linguística buscam observar o nível de consciência dos membros de uma comunidade frente à mudança. Os autores afirmam que em estágios iniciais da mudança o nível de consciência social é baixo e os falantes não se atém aos usos que estão em variação, com o avanço do processo, há maior percepção da variação e

maior consciência por parte desses indivíduos, fato que possibilita o posicionamento destes quanto às formas em variação.

A pesquisa, em andamento, sobre as comunidades de práticas formadas pelos estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária e Química do IF Baiano *Campus Catu*, concentra seus esforços no quinto princípio apresentado, posto que, conforme palavras de Silva e Aguilera:

Essa relação complexa e inerente entre língua, sociedade e identidade provoca nos falantes posicionamentos frente à língua ou à variedade linguística e, conseqüentemente, aos usuários destas. Desse modo, os indivíduos desencadeiam atitudes movidas pelas crenças linguísticas impregnadas, ao longo do tempo pela sociedade, na língua e nos dialetos, manifestando, assim, atitudes de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou prestígio, de correção ou de erro, dentre outras. Cabe à Sociolinguística, mais especificamente a uma de suas ramificações, ou seja, a que trata das crenças e atitudes linguísticas, estudar esses fatos atitudinais e examinar o impacto determinante que eles produzem na língua, isto é, na mudança linguística. (SILVA; AGUILERA, 2014, p. 705-6)

Lucchesi (2012), em um balanço crítico do desenvolvimento da Sociolinguística Variacionista, questiona o direcionamento de parte dos trabalhos atuais cujo foco está na descrição de resultados quantitativos dos fatores sociais considerados isoladamente. Para o autor, tais trabalhos resultam no estabelecimento de relações mecanicistas e a-históricas entre variantes em foco e os fatores sociais.

A análise laboviana da centralização dos ditongos na ilha de Martha's Vineyard, feita em 1963, assume um caráter arquetípico dentro do modelo da sociolinguística variacionista pela sua capacidade de apreender globalmente o processo de variação e mudança no plano social, particularmente em sua dimensão ideológica. Labov (2008 [1972]) consegue integrar o processo de variação e mudança no cerne do processo socioeconômico que estava alterando radicalmente o perfil daquela comunidade de fala. Naquele momento, estava tendo início a transformação de uma antiga vila de pescadores em um dos mais concorridos balneários da costa leste americana, e esse processo determina decisivamente os processos de variação e mudança em curso na comunidade. (...). O fenômeno linguístico variável foi equacionado por Labov, focalizando a forma como o processo social da ilha como um todo se refletia na atitude dos membros da comunidade em relação ao fenômeno linguístico variável. (...) Porém, não é essa interpretação generalizante que ilumina o processo social como um todo que se vê na maioria das análises variacionistas desde então. (LUCCHESI, 2012, p. 796-7)

Isto posto, a pesquisa em construção encontra lastro no universo da sociolinguística de orientação laboviana, mais precisamente nos estudos sobre crenças e atitudes, sob a perspectiva metodológica dos estudos de Terceira Onda, intentando, desta forma, observar, qualitativa e quantitativamente, os dados revelados

das vivências na comunidade de prática escolhida, contribuindo, assim para o entendimento da realidade diversa e dinâmica do Português Brasileiro.

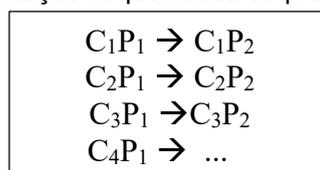
2.2 PSICOLOGIA SOCIAL

A Psicologia Social é o ramo da Psicologia que estuda a influência recíproca entre as pessoas e os processos cognitivo e afetivo gerados durante as mais diversas situações de interação social. Nesta óptica de estudo, as relações humanas evidenciam-se como condição necessária ao ser humano enquanto ser social, posto que este vive em constante dependência e interdependência em face de seus semelhantes, como pontua Rodrigues, Assmar e Jablonski (2016):

Um aperto de mão, uma reprimenda, um elogio, um sorriso, um simples olhar de uma pessoa em direção a outra suscitam nesta última uma resposta que caracterizamos como social. Por sua vez, a resposta emitida servirá de estímulo à pessoa que a provocou gerando, por seu turno, um outro comportamento desta última, estabelecendo-se assim o processo de interação social. (Rodrigues, Assmar e Jablonski, 2016, p. 16)

Ao analisar o processo de interação social tem-se como esquema:

Quadro 01 – representação esquemática do processo de interação social



Fonte: RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, 2016

Acerca desta representação esquemática Rodrigues, Assmar e Jablonski (2016) expõem a constituição do processo de interação social em que o C_1P_1 representa o comportamento da pessoa 1, C_1P_2 o comportamento da pessoa 2. Assim, é possível notar que cada comportamento é influenciado pelo comportamento anterior. Essa reciprocidade afeta direta e indireta pensamentos, emoções e comportamentos das pessoas que estão interagindo. Ao considerar essas manifestações comportamentais, a Psicologia Social observa os processos mentais que são desencadeados pelo/no processo de interação social, momento em que há a formação do pensamento social. Tal observação considera ainda o caráter situacional do fenômeno psicossocial, destarte não apenas o comportamento que gera outro

comportamento é observado, mas também, a depender do contexto, a mera expectativa do comportamento de outrem que suscita na pessoa antecipação de pensamentos e a faz cogitar respostas. Deste modo, apresenta-se como objeto material da Psicologia Social a interação humana e suas consequências cognitivas, comportamentais e afetivas.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2016) trazem o conceito de esquemas sociais como um dos constituintes da cognição social. Os autores afirmam que estes esquemas são estruturas mentais que permitem aos seres humanos assimilar aspectos da realidade social que influenciarão em suas reações a estímulos sociais. Desta forma, o ser humano acumula, ao longo de suas experiências de vida, esquemas sociais acerca de pessoas (professores, trabalhadores do campo, políticos, etc.), de si (extrovertidos, preguiçosos, briguentos, etc.), do comportamento dominante em certos ambientes (festas infantis, jogos de futebol, missas, etc.), de determinados grupos (negros, asiáticos, indígenas, etc.), de gênero e assim por diante. Em razão de formarmos constantemente esses esquemas sociais, tanto novas experiências contribuem para fomentar novos esquemas, quanto, ao nos depararmos com determinadas situações, acionamos esquemas já adquiridos.

Isto posto, o estudo ora proposto inicia seu diálogo com a Psicologia Social, uma vez que é possível depreender que os sujeitos desta pesquisa, face às suas experiências já possuem esquemas sociais relativos à instituição Escola; à instituição que escolheram estudar, o IF Baiano – *Campus* Catu; ao papel do professor neste contexto, entre tantas outras estruturas que emergem dos/nos processos de interação no ambiente escolar. Somam-se a esta ponderação os questionamentos:

- Em que medida as interações vivenciadas no IF Baiano-*Campus* Catu fomentam novos esquemas sociais?
- Que esquemas são construídos?
- Qual o impacto destes no pensamento social desta comunidade, posto que:

Os esquemas sociais exercem influência em nossa atenção, fazendo com que prestemos mais atenção a informações coerentes com os mesmos; eles influenciam também a maneira pela qual guardamos a informação em nossa memória e a forma pela qual recordamos a informação nela armazenada. (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2016, p. 16)

Deste diálogo, emerge um dos elementos presentes no processo de interação social: a avaliação social, uma vez que, ao ter contato com uma realidade, o ser social

desenvolve sentimentos positivos, negativos ou neutros em relação ao objeto social daquele contexto. É neste processo de avaliação que se encontra o foco desta pesquisa: as crenças, mais especificamente, as crenças linguísticas dos sujeitos formadores das comunidades de prática de Agropecuária e Química do IF Baiano-*Campus Catu*.

Alguns psicólogos sociais entendem as crenças apenas como elemento que possibilita mensurar uma atitude. Na presente pesquisa, será assumido o entendimento de que as crenças e demais componentes cognitivos são parte integrante das atitudes. Para tanto, tem-se por atitudes uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com cognição e afetos relativos a este objeto (RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, 2016, p. 108).

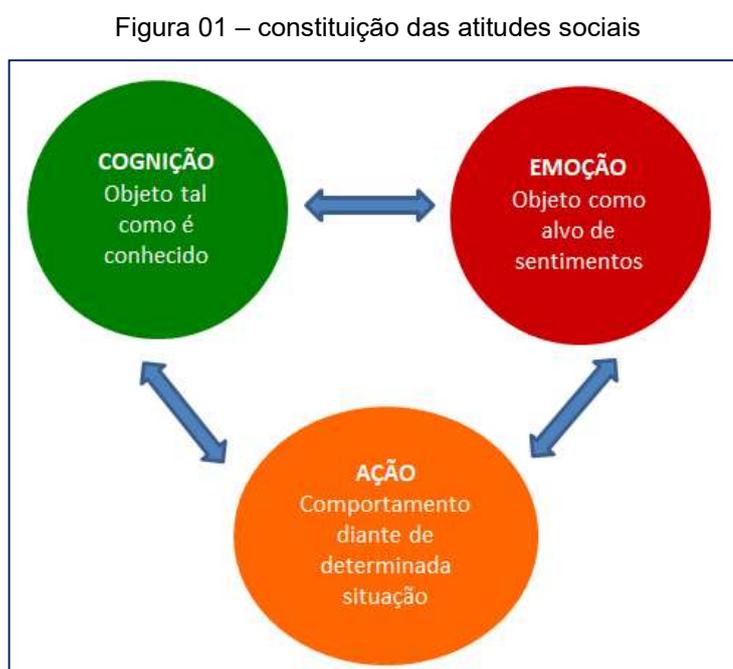
De modo geral, os estudos tendem a caracterizar as atitudes sociais consoante três componentes constituintes:

- a) Componente cognitivo → este elemento apresenta-se com significativa importância, haja vista que para uma pessoa apresentar uma atitude frente a um objeto social é necessário que ela possua uma representação cognitiva deste objeto. Destarte, as crenças e demais componentes cognitivos como o conhecimento, a maneira de encarar um objeto, dentre outros formam a representação cognitiva do indivíduo frente a um objeto. Vale salientar que nem sempre uma representação é bem formada, há situações em que essas cognições são vagas, o que tenderá a uma pouca intensidade de afeto da pessoa pelo objeto; ou até mesmo errônea, sendo esta de intensidade afetiva diversa, podendo ser intensa ou não. Quando intensas, grande parte dessas representações cognitivas sustentam atitudes preconceituosas.

- b) Componente afetivo → este é o componente mais característico das atitudes sociais, razão em que baseia o pensamento de alguns estudiosos a desconsiderarem o componente cognitivo como constitutivo das atitudes, uma vez que nem sempre conhecer algo suscita emoção e necessariamente uma avaliação está impregnada do componente afetivo quer seja positiva ou negativamente.

- c) Componente comportamental → apresenta-se como componente ativo, posto que instiga ações coerentes com as cognições e afetos relativos a um objeto situacional.

A figura abaixo propõe, a partir das definições acima um esquema de representação gráfica da constituição das atitudes sociais:



Quanto à formação, as atitudes sociais podem ser aprendidas por meio de estímulos de reforço ou punição, levando a pessoa, desde sua infância, a apresentar, respectivamente, atitudes favoráveis ou desfavoráveis a um objeto. Outro processo de formação de atitudes é a modelagem, posto que, de modo geral, as pessoas têm a tendência de adotar atitudes das pessoas que são significativas para elas.

O intento da pesquisa em curso é, ao observar o comportamento dos sujeitos pertencentes à comunidade de estudantes do IF Baiano- *Campus* Catu, identificar as crenças destes relacionadas à língua portuguesa e ensino de língua portuguesa, para que, uma vez identificadas, seja possível elaborar estratégias de ensino mais próximas à realidade e expectativas destes seres sociais. Neste diapasão, os estudos de Psicologia Social corroboraram para o êxito deste intuito, ao passo que subsidiaram o entendimento da relação entre crenças, atitudes e produção de conhecimento.

2.3 LINGUÍSTICA COGNITIVA

O mundo aprendeu e exerceu a ciência durante muitos anos sob a égide do pensamento cartesiano. Essa visão mecanicista separava o mundo entre o sujeito do conhecimento, aquele que conhece, e o objeto do conhecimento, o que vai ser conhecido. Tal divisão colocou as reflexões e estudos acerca do sujeito sob a responsabilidade da Filosofia e às Ciências coube a responsabilidade de atingir o conhecimento, focando, deste modo, no objeto.

O modo de ver e entender o mundo, analisando-o por partes isoladas para entendimento do todo, prevaleceu durante muitos anos e promoveu avanços significativos à sociedade. Contudo, tal avanço nas ciências ainda não havia permitido a compreensão de atividades coordenadas, a exemplo, os estudos microbianos que permitiram a compreensão de um universo complexo imperceptível a olho nu, mas não conseguia explicar as atividades coordenadoras que integram as operações de funcionamento da célula como um todo. De modo semelhante temos os estudos linguísticos, nos quais a visão cartesiana e estudo da língua de forma fragmentada, apartando-a do contexto social, cultural e histórico, não deram conta do processo de compreensão de relações mais abrangentes como, por exemplo, por que uma "mesma língua" passa por processos fonéticos e morfossintáticos tão díspares como a língua portuguesa utilizada na Europa, na América e na África.

Neste cenário, desde a segunda metade do século XX, vem ganhando força uma nova forma de fazer ciência, tendo como alicerce o pensamento sistêmico. Essa nova forma do fazer científico – defendida por pesquisadores das mais diversas áreas, tais como os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela e os físicos Heinz Von Foerster e Fritjof Capra – tem o pensamento em sua forma holística, assim um pensamento sistêmico refere-se ao entendimento de um sistema dentro do contexto de um todo maior. Portanto, na óptica sistêmica, em oposição à óptica mecanicista, as propriedades essenciais de um objeto encontram-se no todo e decorrem das relações entre suas partes, e sua compreensão só é possível a partir da organização deste todo, ou seja, dentro de um contexto mais amplo. Nesta recente percepção de mundo, a ecologia e sua visão de ecossistema ultrapassam a visão primária relacionada ao meio ambiente observável e enxerga o meio ambiente no qual o próprio ser social é parte constituinte desse todo ao introduzir as noções de rede e comunidade. Há, portanto, um novo *religare* entre o objeto observável e o ser que o

observa, bem como, tem-se terreno fértil para propostas de estudo inter/multidisciplinares, pois diferentes domínios (linguística, biologia, filosofia, sociologia, entre outros) permitem um melhor entendimento deste todo.

Capra (2006), ao explanar sobre o pensamento sistêmico, o difere do pensamento até então dominante nas ciências (pensamento estruturalista): (i) pela mudança das partes para o todo – o entendimento das propriedades essenciais das partes só ocorre por meio da percepção da dinâmica do todo; (ii) pela capacidade de deslocamento da observação dos fenômenos entre diferentes níveis sistêmicos – os níveis sistêmicos possuem níveis de complexidade e propriedades inerentes a cada nível; (iii) pela mudança de pensamento de estrutura⁵ para processo – pensamento sistêmico é processual, a estrutura observada é manifestação de processos subjacentes; (iv) pela substituição da metáfora da construção pela metáfora da rede – o mundo deixa de ser visto como a construção de um prédio e passa a ser projetado como uma rede de relações sem alicerces firmes, regido pela teia da vida; (v) mudança da ciência objetiva para uma ciência epistêmica – como conhecemos deve ser a pergunta motriz para o cientista; (vi) pelas descrições aproximadas da realidade – este posicionamento questiona a visão cartesiana da verdade absoluta. Entender os eventos que estão interconectados e explicá-los exige a compreensão de todos os outros que se relacionam nessa teia sendo possível pela aproximação da realidade e não necessariamente a verdade de modo absoluto; (vii) e pela mudança de atitude – a opção pelo posicionamento sustentável e cooperativo em detrimento do posicionamento de dominação.

O pensamento sistêmico proporciona o diálogo entre formas de fazer científico, ao passo que propõe: a mudança de pensamento focado na estrutura e volta-se para o pensamento voltado para o processo; um mundo constituído por uma rede de conhecimento; uma ciência epistêmica – na pesquisa ora proposta por meio do diálogo entre o social e o cognitivo; a descrição aproximada da realidade observada; e, sobretudo, um fazer científico cooperativo cujo norte teórico não concebe uma predominância teórica e sim uma cooperação entre as contribuições do modelo teórico metodológico sociolinguística e a observação do mundo sob a perspectiva cognitivista da língua. Deste modo, a pesquisa em curso tem como objetivo, ao longo da observância dos dados colhidos ao longo das vivências nas comunidades de prática

⁵ Cabe ressaltar que, no pensamento sistêmico, estrutura corresponde à matéria.

escolhidas, estruturar suas considerações, dialogando o princípio da avaliação social com o processo de conceptualização por meio de metáforas.

A Linguística Moderna, a partir da segunda metade do século passado, passa por mudanças substanciais, sobretudo no que tange ao foco das observações dos pesquisadores, fortemente influenciada, até então, pelo pensamento cartesiano que tinha como um de seus pilares a construção do conhecimento fundada nas dicotomias. Tais dicotomias revelaram-se profícuas na Linguística, a exemplo das famosas *langue/parole* saussurianas e competência/desempenho chomskianas. Não obstante temos, no âmbito das ciências cognitivistas sob a égide cartesiana, a relação dicotômica mente/corpo.

Tal distinção que influenciou o pensamento científico moderno afastou corpo e mente, concebendo o corpo como elemento físico, irracional e vazio em posição adversa à mente que se configurava como única responsável pela atividade racional - pensamento.

Os primeiros estudos linguísticos de natureza cognitivista, amparados pelo modelo de Descartes, voltam-se apenas para o racional, a mente. Neste contexto, tem-se o surgimento do pensamento chomskyano, no qual a produção linguística processava-se por meio de características inatas, sendo a língua um conjunto autônomo de regras mentalmente organizadas, isenta de influências externas. Sobre a influência do pensamento de Descartes na Teoria Gerativa, Pelosi assevera:

Percebemos manifestações do dualismo cartesiano não somente nessa divisão entre um plano interno abstrato e idealizado da linguagem e as manifestações externas que esse plano enseja quanto em outras dicotomias inauguradas por Chomsky como, por exemplo, os conceitos de estrutura profunda/estrutura superficial e competência/desempenho. Estas divisões, à semelhança da tese de Descartes, traduzem uma divisão entre mente e corpo no exercício das capacidades linguísticas, restringindo-se as questões presas à realização linguística a um mero reflexo externo de representações abstratas de caráter idealizado. (PELOSI, 2014, p. 17-8)

Estes primeiros passos dos estudos linguísticos de natureza cognitivista intensificam ainda a mais o hiato cartesiano corpo/mente, ao passo que afastam dois aspectos de extrema relevância para o estudo de uma língua: as experiências corpóreas e os aspectos socioculturais. Contudo, ainda no final do século passado, há um importante passo nos estudos sobre cognição e linguagem, quando um grupo de estudiosos entre eles George Lakoff, Ronald Langacker, Leonard Talmy, Charles Fillmore e Giles Fauconnier, insatisfeitos com o papel da Semântica no modelo

gerativista, se propõem a buscar um modelo teórico que seja capaz de relacionar sintaxe e semântica, bem como investigar as relações entre forma e significado na teoria linguística. Para tanto, propuseram o abandono do modelo gerativo no qual o módulo cognitivo da linguagem age de forma isolada e independente de outros modelos cognitivos, em razão da adoção de uma perspectiva não modular em que há a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas, assim como a interação entre a estrutura linguística e o conteúdo conceptual. Deste modo, tem-se, para a Linguística Cognitiva, a visão de que a cognição estabelece a relação entre linguagem e mundo. Tal vertente dos estudos linguísticos é conhecida como a segunda geração cognitivista.

Esta nova fase nos estudos linguísticos cognitivistas assume uma direção adversa ao pensamento de Descartes e assimila o componente externo ao processo de formação de sentidos. A base conceitual da segunda geração está no reconhecimento de uma mente corporificada, concebendo, deste modo a experiência do/no mundo componente-chave de seus estudos, abandonando, portanto o entendimento de que as operações associadas à linguagem são um produto de combinações simbólicas estruturado pela sintaxe e passam a dar relevância à conexão entre linguagem, cognição e cultura.

Assim, sob a ótica da Linguística Cognitiva (LC) de base corporificada:

A cognição passa a ser considerada resultante das experiências físicas (corpóreas) e socioculturais, vivenciadas pelos sujeitos em contextos específicos. Dessa maneira, a linguagem é tida como meio de conhecimento em conexão com a experiência física e social de cada indivíduo em seu universo (DINIZ, 2016, p.25).

Em face desta visão da LC, ser e ambiente interagem no processo de significação numa relação simbiótica:

O fazer emergir um significado, o agir cognitivamente, portanto, é assim visto como resultado de ações e percepções de um agente situado. Sob essa ótica não se considera o ser como estando no ambiente, antes a pessoa e o ambiente são vistos como partes de um todo mutuamente construído. (PELOSI, 2014, p. 20)

Neste sentido, assume-se nesta pesquisa a visão da LC há pouco exposta, cuja definição por Silva (1997, p. 59) é a de “uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo.”. O autor português ainda especificando o campo de atuação da LC explica que:

A linguística cognitiva é cognitiva no mesmo sentido que o são outras ciências cognitivas (Psicologia Cognitiva, Neurociência, Inteligência Artificial, Antropologia, Filosofia, etc.); também ela assume que a nossa interação com o mundo é mediada por estruturas mentais. Mas é, por natureza, mais específica, já que se ocupa unicamente da linguagem como um dos meios de conhecimento. (...) a linguística cognitiva está aberta à interdisciplinaridade com as outras ciências cognitivas. Ela não só incorpora dados relevantes dessas ciências na teorização e descrição da linguagem, como também contribui para o estudo da cognição humana. (SILVA, 1997, p. 63)

Foram tomadas como referência para a observação dos dados colhidos em campo as reflexões de Lakoff e Johnson, no que tange à concepção de mente corporificada, no modelo conhecido como realismo experiencialista, mais precisamente em suas obras: *Metaphors We Live By* (1980) e *Philosophy in the Flesh* (1999). Por este modelo, a conceptualização é permeada por processos cognitivos, imaginativos e intersubjetivos em concomitância com as experiências, bem como, em decorrência de nosso sistema sensorio-motor. Deste modo, ao conceptualizar os elementos do mundo que nos cerca, acionamos um sistema cognitivo integrado o qual está associado à nossa experiência corpórea em contextos socioculturais específicos e de nossa linguagem.

Ainda, em consonância aos estudos de Lakoff e Johnson, assume-se aqui o pressuposto de que conceptualizar incide em atividades complexas que abrangem experiências perceptuais e sociais, as quais estruturam Modelos Cognitivos Idealizados sob a forma de esquemas de imagem, estruturas proposicionais e projeções metonímicas e metafóricas. Retomando as reflexões iniciais dos autores acerca das metáforas:

La afirmación más importante que hemos hecho hasta ahora es que la metáfora no es solamente una cuestión del lenguaje, es decir, de palabras meramente. Sostenemos que, por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica. Las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles, precisamente, porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona. (LAKOFF; JOHNSON, 2009 [1980], p. 42)⁶

6 A declaração mais importante que fizemos até agora é que a metáfora não é apenas uma questão de linguagem, ou seja, de meras palavras. Argumentamos que, pelo contrário, os processos do pensamento humano são em grande parte metafóricos. É isso que queremos dizer quando dizemos que o sistema conceitual humano é estruturado e definido de maneira metafórica. Metáforas como expressões linguísticas são possíveis, precisamente porque são metáforas no sistema conceitual de uma pessoa. (tradução nossa)

Deste modo, os autores americanos, precursores desta nova forma de pensar a linguagem ultrapassam o sentido de metáfora comumente utilizado

Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más, la metáfora se contempla característicamente como un rasgo sólo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamiento o acción. (LAKOFF; JOHNSON, 2009 [1980], p. 39).⁷

Lakoff e Johnson, com seus estudos cognitivistas sobre a metáfora, possibilitaram a percepção da metáfora como um mecanismo conceptual e cognitivo que nos permite entender um conceito em termos de outro, indo de um domínio mais concreto para outro mais abstrato, tendo como ponto de partida nossas experiências corporais para categorizar entidades e eventos abstratos.

Diniz (2016), após tratar sobre o pensamento de Heloísa Feltes, sobre a importância do foco de estudo da Semântica Cognitiva nos estudos de Linguística Cognitiva, uma vez que a maioria de suas pesquisas se centra nos processos de conceptualização e sua estrutura, preceitua que a Semântica Cognitiva:

[...] essa abordagem cognitiva é tida como aquela que analisa os sistemas conceituais, sentidos e inferências, tendo como base os princípios que defendem o sentido como a relação entre o cérebro, o corpo e as experiências adquiridas em nosso entorno sociocultural. Assim, diversas pesquisas advogam que a Semântica Cognitiva tem como pressuposto básico o conhecimento atrelado à experiência no mundo (DINIZ, 2016, p. 28).

Para os estudos semânticos de base cognitiva, o significado se estabelece na relação do homem com o mundo, posto que, no processo de construção de sentido, há uma relação entre nosso corpo, o meio físico e sociocultural, sendo os significados construídos por meio de nossas experiências com o mundo. A categorização — processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares, etc.) em classes específicas (FERRARI, 2014) — configura-se como elemento essencial para os estudos em Semântica Cognitiva, posto que, em sendo o processo de categorização transcorrido através de uma mente corporificada e as experiências, por sua vez, sendo diversas conforme os diversos ambientes aos quais

⁷ Para a maioria das pessoas, a metáfora é um recurso da imaginação poética e gestos retóricos, uma questão de linguagem extraordinária em vez de vulgar. Além disso, a metáfora é caracteristicamente vista apenas como uma característica da linguagem, uma coisa das palavras e não do pensamento ou da ação. (tradução nossa)

somos expostos, o ato de categorizar evidencia a diversidade de formas do indivíduo pensar e conceptualizar o mundo.

Sob a perspectiva dos estudos cognitivistas, os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) têm por função selecionar e estruturar nosso conhecimento sobre o mundo. Estes modelos promovem a interação dos indivíduos com o mundo. Assim,

Nessa perspectiva, esses construtos rastreiam, diante das diversas situações cotidianas, informações que se apresentam mais significativas e sistemáticas em determinados eventos. Essa seleção de informações promove uma certa padronização conceitual e é fundamentada em diversos aspectos, como valores sociais e culturais, pontos de vista, propósitos etc., por isso tais modelos são idealizados. (DINIZ, 2016, p. 42)

Deste modo, como apresenta Ferrari (2014), baseando-se nos estudos de Lakoff, os MCIs são estruturados por meio de três princípios: (i) estruturas proposicionais - noção relacionada aos *frames* proposto por Fillmore (1985); (ii) esquemas imagéticos - estruturas cognitivas geradas por nossas experiências perceptuais com o mundo; (iii) projeções metonímicas e metafóricas - muito além das conhecidas figuras de linguagem, usualmente estudadas como ornamento do texto; nesta seara, assume o valor de instrumentos cognitivos responsáveis frequentemente pela extensão semântica dos itens lexicais (SILVA, 1997).

O estudo sobre as crenças linguísticas dos estudantes do IF Baiano *Campus* Catu se propõe a estabelecer o diálogo entre a Linguística Cognitiva e a Sociolinguística Quantitativa, sobretudo por compartilhar da posição de Maturana que compreende a linguagem

[...] como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio. Mas a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe. (MATURANA, 1998, p. 27-8).

Isto posto, o intento da pesquisa em curso é o diálogo entre essas duas vertentes dos estudos linguísticos, para, sobretudo, subsidiar análises qualitativas mais amplas acerca das conceptualizações (da entidade escola, da atual instituição de ensino dos sujeitos da pesquisa e do ensino de língua portuguesa) presentes no

discurso dos indivíduos participantes do estudo, contribuindo, assim, com o acréscimo de mais uma forma de exploração das tradicionais entrevistas sociolinguísticas.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O caminho a ser escolhido por uma pesquisa de campo é peça-chave na construção de uma investigação científica, posto que todas as percepções e inferências a serem realizadas pelo pesquisador terão por base os dados obtidos. Deste modo – visto que é pretendida a proposição de uma mescla teórica: a social e a cognitiva para o estudo das crenças nas comunidades de estudantes dos cursos de Agropecuária e Química do IF Baiano, *Campus Catu* – refletir sobre as escolhas metodológicas configura-se como, metaforicamente nomeando, o coração da investigação ora relatada.

Barcelos (2001), em uma avaliação crítica referente às metodologias de pesquisa utilizadas nos estudos cujo tema é as crenças sobre aprendizagem de língua, apresenta três abordagens de investigação: normativa, metacognitiva e contextual.

A abordagem normativa concebe que as ações dos indivíduos em sala de aula são baseadas em sua cultura. Estas pesquisas utilizam questionários do tipo *likert-scale*. Na crítica feita por Barcelos (2001, p. 78), esta abordagem pode incorrer em um resultado diferente do que o pesquisador deseja, uma vez que os respondentes do questionário podem interpretar as assertivas de forma diversa à pretendida pela pesquisa.

As pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva metacognitiva, uma vez que utilizam entrevistas/questionários semiestruturados e autorrelatos, permitem que os estudantes reflitam sobre suas experiências. Como ponto negativo, a autora situa que, apesar de reconhecer a importância do contexto para o estudo de crenças, tais pesquisas não inferem sobre crenças por meio das ações, mas através de interações e declarações de seus participantes, aproximando-se da abordagem normativa uma vez que não considera o contexto.

Apesar de consumir muito tempo de pesquisa e estarem limitados a um número pequeno de participantes, os estudos sob a perspectiva contextual, uma vez que aplicam como instrumentos de coleta de dados entrevistas e observações em sala de aula, são considerados pela autora como mais adequados posto que levam em consideração o estudo do contexto como "essencial na compreensão do papel que as

crenças exercem na experiência de aprendizagem de língua dos alunos" (BARCELOS, 2001, p. 83).

A pesquisa aqui apresentada, cujo foco é a observação das crenças dos estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária e Química do *Campus* Catu do IF Baiano, comunga das considerações de Barcelos no que tange à importância do contexto para melhor percepção das crenças dos indivíduos. Não obstante, ratifica a necessidade de compreensão de crença como elemento cognitivo e socialmente construído consoante vivências das pessoas. Deste modo, norteadas pelo viés etnográfico, a pesquisa seguiu com a mescla de instrumentos de coleta de dados através da utilização de teste de crenças, entrevistas sociolinguísticas e anotações acerca das turmas observadas.

3.1 CONSTRUINDO UMA VISÃO ETNOGRÁFICA

A pesquisa ora desenhada está majoritariamente alicerçada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Laboviana. Nesta vertente de pesquisa linguística, a abordagem esperada é quantitativa, posto que:

O modelo de análise linguística proposto por Labov é também conhecido por alguns como 'sociolinguística quantitativa', por operar com números e tratamento estatístico dos dados ouvidos. (TARALLO, 1986, p. 08)

Contudo a pesquisa que tem por *lócus* a sala de aula carece de visão mais complexa do espaço observado

a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo", e reforça com exemplo de "conciliação entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33)

Destarte, optou-se por uma investigação mais abrangente das comunidades observadas, buscando a integração entre a perspectiva qualitativa e a quantitativa.

As discussões sobre os métodos utilizados nas pesquisas etnográficas trazem, em sua maioria, discussão sobre a utilização de análises quantitativas. Instrumentos de coleta de dados quantitativos, para alguns pesquisadores, são percebidos como

limitantes numa pesquisa etnográfica posto que restringem uma análise mais ampla do grupo observado. Outros etnógrafos consideram dados quantitativos na pesquisa mediante análise cuidadosa do pesquisador, não sendo restrito seu uso a descrições numéricas. Contrapondo-se à visão negativa frente à mescla dessas duas abordagens, Günther (2006) pontua que o pesquisador não deve reputar sua pesquisa como qualitativa ou quantitativa inadvertidamente, pois tal decisão remete a questões de natureza prática, empírica e técnica, sendo necessária a reflexão sobre a questão motivadora do estudo, configurando-se esta como força motriz para os rumos da pesquisa. Assim:

Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social. (GÜNTHER, 2006, p. 207)

A Etnografia, na visão de Mattos (2011), consiste na observação direta, por um determinado tempo⁸ das formas costumeiras de viver de um determinado grupo de pessoas - uma unidade social representativa para estudo. Este grupo a ser observado pode ser formado por poucos ou muitos elementos, sendo a motivação e o caminho da pesquisa elementos decisivos para a seleção dos instrumentos que produzirão o *corpus* a ser estudado. A autora sinaliza que todo trabalho etnográfico e seu desenvolvimento está atrelado ao senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a pesquisa etnográfica não segue padrões rígidos ou pré-determinados.

Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (MATTOS, 2011, p. 50)

Os estudos etnográficos têm foco na observação de padrões mais previsíveis das percepções e comportamentos manifestos na rotina dos sujeitos observados,

⁸ Tanto para a Etnografia mais tradicional a exemplo de Clifford Geertz (1989) Claude Lévi Strauss (1988) quanto a etnografia mais moderna de Philippe Erikson (1992), Peter Woods (1986) Hugh Mehan (1992); Will (1997) é desejável que os períodos de observação sejam longos, em torno de um a dois anos

cabendo ao estudioso um intensivo trabalho de observação visando organizar *a posteriori* todos os dados observados tal qual um quebra-cabeça.

Neste diapasão, a pesquisa aqui desenvolvida – a partir da observação participante e sensível das comunidades de estudantes dos cursos técnicos de Agropecuária e Química integrados ao Ensino Médio do IF Baiano, *Campus Catu*– recorreu à microanálise etnográfica com o fito de observar estas comunidades em suas particularidades no que tange às suas crenças linguísticas.

a observação participante não é, por si mesma, um método de pesquisa - ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados. (AGROSINO, 2009, p. 34)

A microanálise etnográfica é um instrumento da etnografia, frequentemente utilizada nos estudos da linguagem, é caracterizada como: sociolinguística da comunicação, microanálise sociolinguística, sociolinguística interacional, análise de contexto, análise de discurso, análise da conversação. Considerada como micro porque estuda-se particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo (MATTOS, 2011, p. 57)

A orientação etnográfica de uma pesquisa pressupõe a preocupação com a perspectiva dialética ou ecológica, fato que, em princípio, pode se contrapor a uma abordagem quantitativa. Tal perspectiva volta-se para a observação do problema em sua totalidade e não apenas o tratamento isolado de uma parte deste,

Entretanto, isto não significa que abandonemos a estatística como método de tratamento de dados; ao contrário a quantificação utilizada de maneira sensível será de grande valia para a análise etnográfica. (MATTOS, 2011, p.62)

Agrosino (2009) traz o conceito de Etnografia como literalmente a descrição de um povo, ressaltando que se trata de uma forma de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros e que podem ser chamados de comunidades ou sociedades, interagindo em cenários naturalmente coletivos. Entendendo que cultura é o modo de vida peculiar que caracteriza um determinado grupo, o autor sinaliza que o estudo dessa cultura deve englobar a investigação de comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo

a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo social humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. (...) a etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão

sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas. (AGROSINO, 2009, p. 30-31)

Quanto ao método etnográfico, Agrosino (2009) traz que o fazer etnográfico é (i) pautado na pesquisa de campo; sendo uma abordagem (ii) personalizada "conduzida por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando" (AGROSINO, 2009 p. 31) e (iii) multifatorial haja vista a utilização de duas ou mais técnicas de coleta de dados, podendo ser de natureza quantitativa ou qualitativa; diligencia (iv) um compromisso de longo prazo que permita ao observador interagir com as pessoas, sendo este período variável, podendo ser de algumas semanas a um ano ou mais; é um método (v) indutivo, (vi) dialógico e (vii) holístico.

Delineando a pesquisa etnográfica que assume um viés de observação participante, Agrosino (2009) pontua a escolha do pesquisador em buscar de ser aceito pelos membros da comunidade como um vizinho ou amigo que eventualmente é um pesquisador. Uma vez aceito pela comunidade, o observador está apto a fazer sua coleta de dados.

a verdadeira etnografia depende da capacidade de um pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia (AGROSINO, 2009, p. 43)

Isto posto, chega-se ao entendimento de que a combinação de instrumentos de coleta de dados constitui o alicerce desta pesquisa. Considerando as veredas percorridas ao longo do processo investigativo proporcionado pelas vivências do trabalho de campo, este estudo perscrutou sob os enfoques das pesquisas qualitativa e quantitativa, buscando atender a seus nortes teóricos, quais sejam a Sociolinguística Laboviana e a Linguística Cognitiva, encontrando nas searas etnográficas, mais precisamente por meio da observação participante e da microetnografia direção mais assertiva para constituição do *corpus* da pesquisa.

Com o compromisso de fazer uma etnografia orientada pela observação participante, a pesquisadora, professora do IF Baiano *Campus* Catu, e seu auxiliar de campo, egresso do curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, foram naturalmente aceitos por ambas comunidades estudadas, posto que, de fato, já eram conhecidos como membros do grupo maior que constitui o *campus* e por meios

formais⁹ e informais assumiram um novo papel – o de investigadores da realidade de sua escola, sendo permitidas inserções no cotidiano destes indivíduos ao longo dos dois anos de trabalho de campo. Não obstante, uma vez analisando especificamente – a partir do todo observado e registrado nos instrumentos de coleta de dados (testes de crenças, entrevistas sociolinguísticas e anotações de campo) – uma parte do observado nestas comunidades: suas crenças linguísticas, a presente pesquisa configura-se como uma microetnografia de sala de aula.

3.2 LÓCUS DE PESQUISA

Um texto culturalmente sensível e etnograficamente orientado deve situar seu leitor no ambiente a ser descrito. Como o intento desta pesquisa é um estudo de orientação etnográfica, faz-se necessário situar, não apenas o cenário atual, o IF Baiano – *Campus* Catu, mas também, o histórico desta escola de gênese agrária, bem como, a cidade do Recôncavo Baiano em que repousam os muros desta unidade de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir do olhar comprometido dos historiadores catuenses OLIVEIRA (2015), OLIVEIRA e ROCHA (2022), serão apresentadas: Santana do Catu e a antiga Fazenda Modelo de Criação, hoje Instituto Federal Baiano – *Campus* Catu.

Nos registros do IBGE (1958), consta que as terras que hoje configuram o município de Catu eram habitadas por tribos indígenas pataxós e tupiniquins. Infelizmente, com o avançar do processo de colonização portuguesa, esses grupos desapareceram do território, restando poucos vestígios de sua presença na região.

No território onde hoje se localiza Catu, se um dia houve indígenas, eles desapareceram, fosse por terem “fugido”, fosse por terem sido dizimados. Como possíveis vestígios de que um dia viveram nessa localidade, existem apenas os termos de origem tupi que nomeiam os diversos locais na cidade, tanto na atual sede do município quanto na zona rural. Podemos citar como exemplo Mucambo, Araticum, Tereré, entre outros tantos que são nomes de lugares bastante conhecidos dos catuenses na atualidade. (OLIVEIRA e ROCHA, 2022, p. 21-2)

9 Seguindo as normativas internas do Instituto Federal Baiano, a pesquisa foi registrada junto à Coordenação de Pesquisa do Campus Catu, sendo projeto avaliado e registrado pelo então coordenador, prof. Saulo Capim, obtendo permissão desta Coordenação, bem como da Direção Geral do Campus, que, no período da pesquisa foi ocupada pelos professores Osvaldo Brito (2017) e Sandra Cerqueira (2018-19). Em diversos momentos da pesquisa a pesquisadora e seu auxiliar, Airon Miranda, foram apresentados como pesquisadores, a exemplo da aplicação dos testes de crenças em sala de aula e em momentos mais descontraídos em conversas de corredores com os estudantes sobre nossa presença no Campus e sobre a pesquisa.

O termo Catu, que em tupi guarani significa bom¹⁰, foi sabiamente atribuído por seus primeiros moradores a essa extensão territorial coberta por solo fecundo donde expandiram as culturas de cana de açúcar e fumo no século XIX e mais tarde, no séc. XX, onde brotou, deste mesmo solo, um material oleoso, de origem fóssil e inflamável, de grande valor econômico, o petróleo, tornando Catu, junto a Macaé no Rio de Janeiro, as duas principais cidades de atividade petrolífera no Brasil.

A extensão territorial do atual município de Catu tem sua origem em parte das sesmarias do Conde da Ponte, João de Saldanha da Gama Melo Torres Guedes Brito (1773-1809), sexto governador da capitania da Bahia. Num período em que o surgimento de cidades estava atrelado à religião, com a construção de capelas, e ao comércio, com feiras, em Catu não fora diferente: no ano de 1787 a Igreja Católica fundou a Freguesia de Santana do Catu, mais adiante, em 1830 os vigários de Santana do Catu e Alagoinhas acertaram a demarcação dos limites de suas freguesias os quais foram reconhecidos administrativamente em 1868 com o surgimento do município de Santana do Catu.

Figura 02 - Fotografia da Vila de Santana do Catu datada do ano de 1860

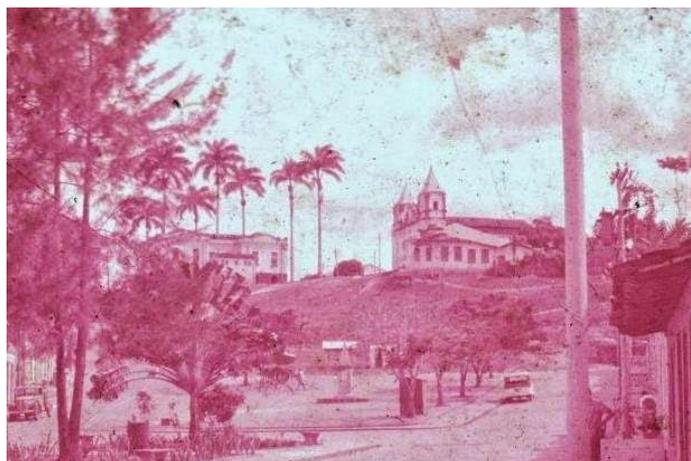


Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras

10 O termo catu, está na formação de palavras cuja origem é indígena para atribuir-lhes valor de bom a algo como nas palavras: icatu onde i significa “rio”, assim lcatu significa rio bonito; apecatu, onde ape significa caminho, assim apecatu significa bom caminho. Na toponímia brasileira, também, temos nomes a partir da palavra indígena “catu”, como Cacatu que significa mato bom e Botucatu que significa bons ares. (Dados obtidos na página < <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/>>. Acesso em 11 jul. 2018).

Em 1892, o território do município foi ampliado com a inclusão dos distritos de Pojuca e São Miguel. A Lei Estadual nº 979, de 1913, eleva Santana do Catu à condição de cidade, registrando-se também, neste mesmo documento oficial, o desmembramento do distrito de Pojuca.

Figura 03 – Região do Centro de Catu no ano de 1964



Fonte: Blog Acervo Catuense

O nome da cidade tal qual é conhecido nos dias atuais, Catu, foi oficializado em 1931, por meio do Decreto Estadual nº 7.479. Dois anos à frente, foi criado o distrito de Sítio Novo e anexado a Catu. Em sua configuração atual, o município de Catu é constituído por três distritos: Catu, Bela Flor (antigo distrito de São Miguel) e Sítio Novo.

Segundo dados do IBGE, Catu – cuja área é de 416.217 km² – teve uma população estimada no ano de 2021 em 55.222 pessoas. Tais dados proporcionam mensurar a densidade demográfica do município em 122,72 habitantes por km². Esta concentração populacional confere à cidade de Catu a 42^a posição entre os municípios mais populosos do estado da Bahia. Catu está localizada a 78 km de Salvador, limita-se com as cidades de Pojuca, Alagoinhas, Araçás, Teodoro Sampaio, Terra Nova e São Sebastião do Passé. A economia catuense é baseada nos setores de serviços, indústria petrolífera e agropecuária.

nos nove estabelecimentos de ensino sediados no município alcançaram o número de 7.422 estudantes no ensino fundamental e 2.019 estudantes matriculados no ensino médio – dos quais 679 estudantes do *Campus* Catu, ou seja, a rede federal de ensino responde por 33,6% das matrículas no ensino médio na cidade de Catu.

Ainda em observação às informações sobre a educação no município de Catu, dados do Enem de 2015 auxiliam no delineamento da comunidade foco deste estudo. Segundo o Sistema Enem por Escola dos 231 estudantes da terceira série do ensino médio registrados no Censo Escolar de 2015, 179 participaram do Enem daquele ano, dos quais 131 estudantes eram da Rede Federal de Ensino, ou seja, 73% dos participantes do Enem daquele ano eram matriculados no IF Baiano-*Campus* Catu. O indicador do Sistema Enem por Escola relativo ao nível socioeconômico dos participantes considerou o grupo de estudantes do IF Baiano como pertencentes à classe média. São apresentados os percentuais de 80,1%, 17,7% e 2,2% para as taxas de aprovação, reprovação e abandono, respectivamente. Tais dados são provenientes do Censo Escolar.

Quanto às notas no Exame Nacional do Ensino Médio do ano observado, os 30 melhores alunos do IF Baiano-*Campus* Catu obtiveram média de 774 pontos na prova de Redação e 595,05 na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias; já a média de todos os estudantes participantes foi de 595,42 na prova de Redação e 518,89 na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Os números apresentados pelo Sistema Enem por Escola evidenciam a necessidade de observação mais atenta sobre a realidade desses estudantes, posto que, se comparados aos rendimentos de outras unidades da rede federal de ensino na Bahia, o *Campus* Catu ocupa a 19ª posição de um total de 21 instituições, ressaltando que algumas das escolas da rede têm um histórico de criação e inserção na região onde estão muito mais recentes que a antiga Fazenda Modelo de Criação.

A história do atual *Campus* Catu do Instituto Federal Baiano tem início em 1895, ano de implementação do projeto da Fazenda Modelo de Criação a ser sediada na cidade de Catu como estratégia para recuperação da economia local, dado o declínio da cultura de cana de açúcar e fim do regime escravocrata. Em 03 de fevereiro de 1897, Ambrósio Baptista dos Santos, conforme arquivos da escola referentes à cópia de escritura de compra e venda do Registro Pertencente ao Tabelionato de Catu, Comarca de Mata de São João, Livro Findo de Notas nº 10, fls, 58v. à 62v., vendeu a fazenda denominada Fazenda Sant'Anna ao Governo do Estado da Bahia. A Fazenda

Modelo de Criação, em 1902, expande sua área em razão da doação de fazendeiros da região, passando de 210 hectares, 42 ares e 86 centiares a uma área de 294 hectares e 63 ares.

Figura 05 – Sede da Fazenda Modelo de Criação



Fonte: Blog Acervo Catuense

Após 23 anos de sua criação, por meio do Decreto nº 13.127 de 07 de agosto de 1918, a Fazenda Modelo de Criação passa pelo processo de federalização, conforme o *caput* e artigo 1º do referido Decreto:

Crêa uma Fazenda-Modelo de Criação no municipio de Catú, no Estado da Bahia.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, attendendo á conveniencia de se estabelecer uma Fazenda-Modelo de Criação no Estado da Bahia, afim de proporcionar aos criadores alli existentes não só o ensino pratico necessario ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootechnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reproductores de raça seleccionados e apropriados ás diversas regiões do Estado; e considerando que é este um dos meios mais seguros de promover naquella como em qualquer outra zona do paiz o desenvolvimento da pecuaria, resolve, tendo em vista o disposto no art. 1, n. I, lettra a, da lei n. 3.316, de 16 de agosto de 1917, decretar o seguinte:

Art. 1º É creada no Estado da Bahia, nos terrenos cedidos para esse fim á União pelo Governo do mesmo Estado, no municipio de Catú, uma Fazenda-Modelo de Criação. (BRASIL, 1918)

O trecho do Decreto aponta para a principal função da Fazenda Modelo de Criação, não apenas para a cidade de Catu, mas, também, para as mais diversas regiões da Bahia: fornecer técnicas pastoris para a comunidade.

Em 1964, o atual *Campus* Catu do IF Baiano passa a ser chamado Colégio Agrícola de Catu, por meio do Decreto 53.666, sendo este subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Novamente, em 1966, a escola muda sua denominação, passando a ser o Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, mudança estabelecida através do Decreto N°58.340. Junto com a nova denominação, o documento oficial trazia como finalidade da escola ministrar o ensino de segundo grau (hoje Ensino Médio), formando Técnicos em Agropecuária, fundamentando-se na filosofia do Sistema Escola-Fazenda: aprender a fazer e fazer para aprender.

(...) a década de 1960 realmente foi um divisor de águas, pois, nesta instituição ocorreram três mudanças fundamentais: implantou-se o nível médio técnico, a fazenda foi transformada no Colégio Agrícola de Catu, posteriormente Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos e passou a fazer parte do Ministério da Educação em decorrência dos acordos com a Usaid¹². Destaca-se o curso de técnico agrícola e a possibilidade de prosseguimento dos estudos uma vez que os alunos passaram a ter acesso às disciplinas do ensino médio que possibilitava acesso ao ensino superior. (SILVA e OLIVEIRA, 2022, p.175).

No ano seguinte, o Colégio passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação, regulamentado por meio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Oliveira (2010), no “Blog da História do IF Baiano *Campus* Catu”, após entrevistas com funcionários mais antigos e aposentados pontua sobre a memória da escola deste período:

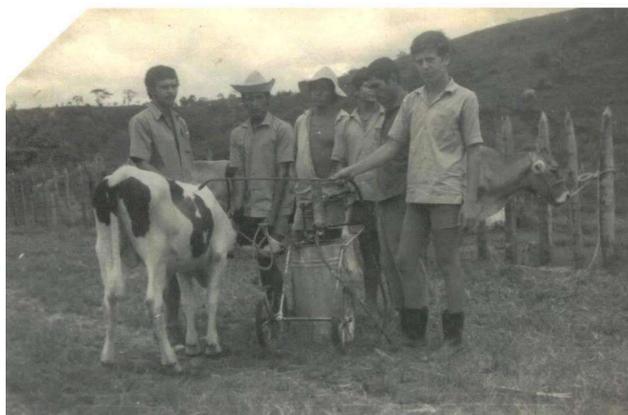
[...] de 1964 até 1969, a escola passou por reformas de infra-estrutura para adequar os antigos currais em salas-de-aula, alojamentos, prédio administrativo e refeitório. Em 1971 formou-se a primeira turma de alunos: Técnicos em Agropecuária. Constam nos registros da Instituição que os alunos eram provenientes de vários municípios e até de outros estados do Brasil. (OLIVEIRA, 2010, p. 42)

O relato do historiador catuense aponta uma realidade até hoje existente: o alcance das ações realizadas pela escola, atendendo não somente a catuenses e moradores de cidades próximas, mas atraindo estudantes de diversas partes da Bahia e até de outros estados.

12 United States Agency for International Development

A primeira turma de técnicos em Agropecuária é datada da década de 1970. Nessa mesma década, a escola passa por nova mudança de nome, passando a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Catu (EAFC), chegando ao *status* de autarquia em 1993, através da Lei nº 8.731, de 16 de novembro. Nessa época, a escola oferecia, atendendo aos modelos de ensino técnico vigente, três habilitações: Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Em 2005, passa a oferecer, atenta à demanda da região, o curso técnico em Operação e Produção de Petróleo, em parceria com a PETROBRAS.

Figura 06 – Quarta turma de alunos da Fazenda Modelo de Criação



Fonte: Blog Acervo Catuense

Em setembro de 1979, através do Decreto nº 83.935, o então colégio, passou a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Catu (EAFC). Um ano após sua instituição, a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC declarou a regularidade dos estudos na escola.

Entre os anos de 1981 e 1982 a Escola passou por uma intervenção ministerial, sob o comando de Armando Rodrigues de Oliveira. Com a saída do interventor, o prof. João Batista Alves Novaes assumiu a direção da escola, permanecendo no cargo até o ano de 1996. Durante a gestão do Prof. Batista, como é mais conhecido, a EAFC, em 17 de novembro de 1993, de acordo com a Lei nº. 8.731, de 16/11/1993, publicada no DOU de 17/11/1993, foi alçada ao *status* de autarquia, passando a dispor de orçamento e quadro pessoal próprio, garantindo, desta forma, sua autonomia.

Neste período, a EAFC buscou adequar-se às novas demandas provocadas pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Em meados da década de noventa, o modelo de ensino ora apresentado, Técnico em Agropecuária, busca adequar-se às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97), até ter sido alterado pelo Decreto 5154/05. O projeto elaborado pela EAF-Catu apresentava, em linhas gerais, a proposta de funcionamento dos Cursos Técnicos com habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria, estruturados em quatro módulos, sendo o primeiro introdutório (obrigatório) visando a aquisição de conhecimentos básicos da área, portanto não havendo certificação. O segundo, terceiro e quarto módulo de cada habilitação terão terminalidade, não havendo vínculo entre eles. (OLIVEIRA, 2010, p. 55)

Em 23 de julho de 2004, o Decreto que causou tantas críticas à LDB, uma vez que instituiu a separação entre cursos e currículos de Ensino Médio e Educação Profissional foi substituído pelo Decreto nº 5.154, o qual regulamenta o §2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases. Por meio deste novo Decreto, passa a existir, também, a possibilidade de oferta de educação profissional técnica em nível médio e o Ensino Médio, num mesmo curso, tendo currículo próprio e articulado orgânica e estruturalmente enquanto proposta de formação. Destarte, as instituições passaram a ofertar cursos técnicos em nível médio consoante três modalidades: (i) concomitante, na mesma instituição ou em instituições diferentes, no qual o aluno poderá cursar currículos distintos de Ensino Médio e formação profissional; (ii) integrada, na mesma instituição, através de cursos com proposta dialógica de currículo único com disciplinas do Ensino Médio e formação profissional; e (iii) subsequente, onde são ofertadas apenas disciplinas de formação profissional e o estudante a rigor deve possuir o certificado de conclusão do Ensino Médio.

A EAFC, nesta época, seguindo as bases legais da Educação Brasileira passou a ofertar cursos em duas destas modalidades: subsequente e integrada.

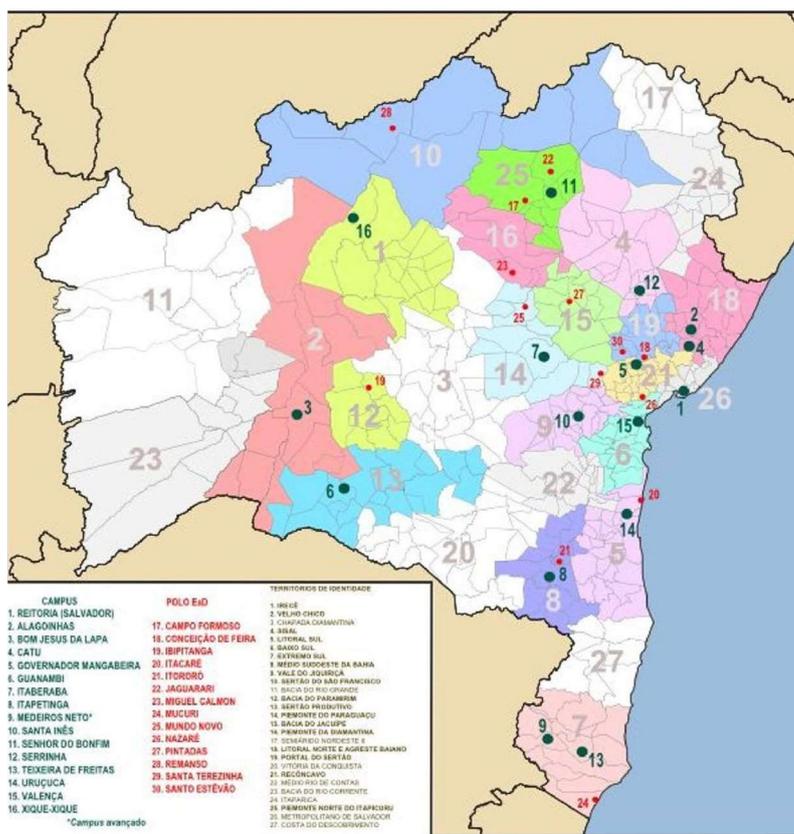
Uma grande mudança na estrutura administrativa da EAFC ocorre em 2008, em função da criação da Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta rede de ensino é constituída por: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica do Paraná - UTFPR-; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suchow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

Neste novo projeto governamental, a Bahia é dividida em duas autarquias – O Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal Baiano (IF Baiano) – em duas realidades administrativas e cursos ofertados bastante distintos, o primeiro originário do CEFET-BA, em regime de administração *multicampi*, antes da formação proposta pela Lei 11.892/2008, com sede administrativa em Salvador e oferta de cursos, em sua maioria, voltados para atividade industrial; o segundo, fruto da junção de diversas autarquias: as Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim e as EMARC¹³ de Uruçuca, Itapetinga, Valença e Teixeira de Freitas, todas com gênese alicerçada nas Ciências Agrárias e Ambientais.

Junto com a criação do IF Baiano, houve o início de um grande desafio: o alinhamento de ações administrativas capitaneadas por uma unidade central administrativa, a Reitoria na cidade de Salvador. Note-se que essa se encontra distante 76 km do *Campus Catu* (o *campus* mais próximo da Reitoria). Este desafio é vivenciado pela comunidade que compõe o IF Baiano, desde sua concepção, em um contínuo processo de construção através de criação e fortalecimento de órgãos colegiados, normatizações internas construídas na coletividade e diálogos com a comunidade. Tal constituição proporcionou ao IF Baiano, ao longo desses 14 anos de criação, o fortalecimento de seus *campi* e ampliação de sua área de atuação com a implementação de mais seis *campi* nas cidades de Governador Mangabeira, Bom Jesus da Lapa, Alagoinhas, Serrinha, Xique-Xique e Itaberaba e 14 polos de Educação a Distância, atendendo a 19 dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia conforme ilustrado na figura 07:

13 As EMARC eram as Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira) que pertenceram ao Ministério da Agricultura até a criação do IF Baiano.

Figura 07 – área de atuação do IF Baiano



Fonte: sítio eletrônico do IF Baiano

Hoje, o *Campus* Catu, em consonância com o propósito do IF Baiano, se propõe a levar, em suas ações junto à comunidade de Catu e cidades circunvizinhas, alternativas às demandas da comunidade, através do ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo do trabalho. O *campus* oferta anualmente vagas nos ensinos médio e superior, em três cursos técnicos na modalidade subsequente (Agrimensura, Agropecuária, Operação e Produção de Petróleo), três cursos técnicos integrados ao ensino médio (Agropecuária, Alimentos e Química), um curso na modalidade PROEJA - Educação de jovens e adultos (Técnico em Gastronomia), três cursos de graduação (licenciatura em Química e Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gastronomia), um curso de pós graduação *lato sensu* (Especialização em Educação Científica e Popularização das Ciências) e um curso de pós graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), perfazendo um total de 830 alunos dos quais mais da metade são estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Antes de iniciar a apresentação dos sujeitos que participaram desta pesquisa: os estudantes das 1ª e 3ª séries dos cursos técnicos em Agropecuária e Química integrados ao Ensino Médio do IF Baiano – *Campus Catu*, faz-se necessária a reflexão frente à organização das comunidades que contribuíram com este trabalho, mas especificamente refletir sobre o termo “comunidade de prática”, posto que os grupos observados nesta pesquisa foram considerados como representantes de duas comunidades de prática.

Próximo ao final do século passado, mais precisamente na década de 1990, o sociólogo suíço Étienne Wenger e a antropóloga cognitiva Jean Lave cunharam em sua obra *Situated Learning* (1991) o termo “comunidade de prática”. Mais adiante, Wenger aprofundou suas reflexões acerca do termo em seu livro *Communities of Practice* (1998) e outras obras ainda no final daquele século e neste atual, configurando sua Teoria Social de Aprendizagem.

Seguindo este pensamento, percebe-se que “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente”¹⁴(Wenger; Wenger-Trayner, 2015, p.1, tradução nossa). Os autores refletem também sobre a especificidade do termo, alertando que nem toda comunidade é percebida como uma comunidade de prática, a exemplo de um bairro. Ao trazer o aprendizado como produto da interação entre membros de uma comunidade de prática, Wenger e Wenger-Trayner (2015) pontuam que o ato de aprender pode ser o motivo de agrupamento dessas pessoas ou um resultado incidental dessas interações. Desse modo, elencam características essenciais para a identificação de um grupo de pessoas como uma comunidade de prática: (i) o domínio - uma comunidade de prática possui uma identidade definida por um domínio de interesses compartilhados. O domínio atrela-se à ideia de conhecimento, contudo, este conhecimento nem sempre é reconhecido e/ou valorizado como tal por membros externos à comunidade; (ii) a comunidade - por comunidade entendem-se os relacionamentos construídos que permitem aos membros aprender uns com os outros. Participar de uma mesma atividade, ter o mesmo trabalho, encontrar-se diariamente não configuram

¹⁴ “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.” (Wenger; Wenger-Trayner, 2015, p.1).

necessariamente uma comunidade de prática, é necessário que haja a construção do conhecimento por meio da interação entre seus membros; (iii) a prática - "Membros de uma comunidade de prática são praticantes"¹⁵ (Wenger; Wenger-Trayner, 2015, p. 02, tradução nossa). Os autores chamam de interação sustentada o conjunto de experiências, histórias, ferramentas e formas de abordar problemas recorrentes que esses indivíduos vivenciam numa prática compartilhada, formando um repertório de conhecimentos.

Uma comunidade de prática pode ser definida como uma negociação coletiva contínua de um regime de competência, que não é estático nem totalmente explícito. Nesse sentido, o construto de comunidade de prática "politiza" o conceito de aprendizagem, situando-o em um contexto social onde a experiência de participação e, portanto, de aprendizagem é sempre uma reivindicação de competência¹⁶ (ECKERT; WENGER, 2005, p.583, tradução nossa)

O termo "comunidade de prática" apresenta-se como peça-chave para a Teoria Social de Aprendizagem, a qual Etienne Wenger dedica boa parte de seus estudos em constantes diálogos com outros pesquisadores. Nesta perspectiva, a aprendizagem é compreendida como prática social desenvolvida em comunidades. Wenger (1998) traz como força motivadora na formação de uma comunidade de prática o engajamento mútuo, em que os membros constituintes de uma comunidade compartilham um repertório de ações comuns (domínio) tais como: maneiras de fazer as coisas, maneiras de falar, crenças, valores – sendo possível sintetizar numa palavra: práticas. Neste sentido, em uma comunidade de prática, as pessoas estão interligadas pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns engajadas em um mesmo propósito.

Uma comunidade de prática é uma parceria de aprendizado entre pessoas que possuem uma mesma preocupação ou paixão por algo que fazem. Essas pessoas aprendem como fazer melhor através da interação regular. Essa definição é bem ampla e se aplica tanto a uma gangue de rua como a um grupo de engenheiros. O termo foi criado junto com uma colega, a antropóloga (*sic*) Jean Lave quando estávamos estudando para desenvolver uma nova teoria sobre aprendizado. Percebemos que uma grande parte do aprendizado não se dá diretamente na relação mestre-aprendiz, mas sim na interação com outros aprendizes. Assim, criamos o conceito de comunidades de prática. Logo após desenvolvermos esse conceito, começamos a ver

15 "Members of a community of practice are practitioners" (Wenger; Wenger-Trayner, 2015, p. 02)

16 "A community of practice can be defined as an ongoing collective negotiation of a regime of competence, which is neither static nor fully explicit. In this sense, the construct of community of practice 'politicizes' the concept of learning by locating it in a social context where the experience of participation and therefore learning is always a claim to competence" (ECKERT; WENGER, 2005, p.583)

comunidades em tudo que é lugar – em organizações, em escolas, no governo e no dia a dia. (Wenger; Wenger-Trayner, 2012, p.09)

Seguindo o conceito de "comunidade de prática", bem como assumindo a escola como uma instituição, deve-se ver – como aspecto central da vida escolar assim como as demais instituições – que seus membros saibam como lidar com esta instituição. Desta forma, conhecendo sobre o que é a instituição, como funciona, o que exige de cada um e de seus colegas, entre outros conhecimentos, seus membros, adquirem e realizam na prática um senso de si como participante da instituição corroborando para a construção da identidade institucional (ECKERT; WENGER, 1994). Identidades institucionais são a representação de uma compreensão de práticas institucionais - maneiras de estar e ver o mundo. Identidades institucionais não são apenas rótulos ou vínculos, elas são construídas na prática cotidiana de aprender a viver dentro de uma instituição.

Em contraponto ao posicionamento tradicional de que os laços sociais e atividades dos estudantes são incompatíveis com o aprendizado, Eckert, Goldman e Wenger (1997) propõem que a escola oportunize a formação de comunidades de prática em torno de um assunto, posto que concebem a ideia de que o interesse dos indivíduos aprenderem está em sua participação em comunidades que são importantes para eles com o fito de se tornarem produtivos e mais bem valorados no(s) grupo(s) de que são membros.

De fato, a aprendizagem torna-se problemática na escola na medida em que a escola se concentra na aprendizagem como um esforço em si, e não como um meio para construir relações sociais e se envolver em atividades significativas. Nenhuma mudança nas escolas produzirá resultados significativos a menos que a natureza da escola como entidade social seja levada a sério. Nenhuma entrega inteligente do assunto capturará a imaginação e as energias dos alunos que sentem que suas oportunidades de desenvolvimento social estão em outro lugar.¹⁷ (ECKERT; GOLDMAN; WENGER, 1997, p. 02, tradução nossa)

Somando às reflexões anteriores, faz-se importante, também, trazer à baila o conceito laboviano de comunidade de fala, contrapondo-o ao conceito de comunidade de prática.

17 "In fact, learning becomes problematic in school to the extent that the school focuses on learning as an endeavor in itself, rather than as a means to building social relations and engaging in meaningful activity. No amount of change in schools will produce significant results unless the nature of school as a social entity is taken seriously. No amount of clever delivery of subject matter will capture the imaginations and energies of students who feel that their opportunities for social development lie elsewhere." (ECKERT, GOLDMAN; WENGER, 1997, p. 02)

Em sua obra basilar “Padrões Sociolinguísticos” (1972 [2008]), alicerçando as bases metodológicas da Sociolinguística Variacionista, Labov traz, a partir de reflexões sobre seu estudo na cidade de Nova Iorque¹⁸, o conceito de comunidade de fala:

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso. De igual modo, por meio de observações do comportamento linguístico, é possível fazer estudos detalhados da estrutura de estratificação de classe numa dada comunidade (LABOV, 1972 [2008], p. 150)

Tal definição laboviana leva ao entendimento de que, para um grupo ser identificado como uma comunidade de fala, seus membros devam compartilhar uma série de atitudes, não partilhando necessariamente a mesma forma de falar. O conceito de comunidade de fala pode ser entendido como um recurso de traçado metodológico, posto que corrobora para configuração dos indivíduos que venham a constituir uma eventual amostra para estudo, bem como nota-se um aspecto homogeneizador na comunidade a ser observada. Deste modo, pode-se identificar como membros de uma comunidade de fala em estudos sociolinguísticos variacionistas moradores de um bairro, estudantes de determinada série de uma cidade, entre outros grupos, não sendo levadas em consideração relações sociais mais específicas como se vê em estudos com comunidades de prática.

Em vista disto, dadas todas as observações registradas face ao norte etnográfico desta tese, chega-se à compreensão de que não se trata de um estudo sobre a comunidade de fala dos estudantes do *Campus* Catu. Esta pesquisa é estruturada em uma observação mais específica na qual foram identificadas particularidades nos sujeitos da pesquisa, resultando no delineamento de dois grupos. Tais particularidades são percebidas por uma série de vivências, experiências, enfrentamento de problemas que os membros destas duas comunidades experienciam em busca do mesmo empreendimento: a formação profissional de nível técnico em Agropecuária ou Química integrada à etapa final da Educação Básica. Não se trata apenas de estudantes do Ensino Médio comum, trata-se de aprendizes de profissões. Ao concluir seus cursos, independente dos caminhos que cada um seguir,

18 A Estratificação Social na cidade de Nova Iorque (1966)

todos serão técnicos em Agropecuária ou Química. Essencialmente, consideradas as características da Educação Profissional, assim como a dinâmica dos cursos nos Institutos Federais, a relação escolar e extra escolar destes e entre esses indivíduos ocorre via práticas. Pelo contexto ora explanado, esta pesquisa considerará os sujeitos desta pesquisa como constituintes de duas comunidades de prática.

O IF Baiano – *Campus* Catu oferta atualmente (quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Agropecuária, Química, Gastronomia e Alimentos. Para a presente pesquisa, foram desconsiderados os cursos de Alimentos e Gastronomia. Por se tratar de um curso voltado para a Educação de Jovens e Adultos com oferta do turno noturno, dificultando o convívio regular de seus participantes com os demais cursos integrados, os estudantes do curso de Gastronomia não foram cogitados como possíveis sujeitos desta pesquisa. Já em Alimentos, inicialmente foram considerados seus participantes, contudo, ponderando as anotações iniciais, foi percebida uma aproximação de práticas e atitudes entre estudantes deste curso e os estudantes de Agropecuária; possivelmente, um dos fatores que mais propicia essa aproximação é a localização geográfica, uma vez que as atividades destes cursos se concentram na mesma área do *campus* como indica a figura 08. Assim, identificou-se uma marcação mais distinta entre os grupos de Agropecuária e Química, sendo estas as duas comunidades a serem observadas.

Figura 08 – visão panorâmica do *Campus* Catu – IF Baiano



FONTE: Google Maps adaptado pela autora

A rotina dos estudantes observados vai além da participação em aulas dos cursos. Dentro do Instituto Federal Baiano – *Campus* Catu, os estudantes, conforme seus interesses, podem desenvolver atividades ligadas à pesquisa e à extensão. Entre os estudantes de Agropecuária, foi observada uma participação mais expressiva em atividades de extensão, sendo marcante a participação destes em atividades esportivas (futsal, basquete, vôlei, handebol, natação e atletismo) que envolvem competições estudantis internas e externas à escola – torneios locais, estaduais e nacionais, tais como o Intersalas, o JEIF – Jogos Estudantis do IF Baiano e o JIF – Jogos dos Institutos Federais. Entre as observações em diário de campo, foi registrado o dia em que um pequeno grupo de estudantes de Química percorreu as salas de aula do curso sensibilizando colegas para formar times (masculino e feminino) de futsal, vôlei, handebol ou basquete, informando que o curso ficaria sem representação nos jogos Intersalas (espécie de seletiva interna para o JEIF). Ainda nesta ocasião, foram anotados comentários de estudantes de Química sinalizando resistência para formar os times apenas com estudantes de seu curso, posto que seriam derrotados com facilidade pelos times de Agro¹⁹. Quando questionados por que tinham esta opinião, informavam que havia uma tradição em esportes naquele curso e que, pelas atividades de prática que o curso de Agropecuária ofertava eram mais preparados fisicamente do que os estudantes de Química. Possivelmente os estudantes de Química percebiam nos estudantes de Agropecuária um maior condicionamento físico em razão da parte prática de algumas disciplinas como as relacionadas a manejo animal ou plantio. Ainda como atividades de extensão, percebe-se um destaque dos estudantes de Agropecuária em atividades como oficinas de boas práticas de pecuária ou agricultura, processamento de alimentos.

Ao observar a participação de estudantes em atividades de pesquisa, percebe-se a predominância de estudantes de Química. Além do número maior de estudantes de iniciação científica Jr, nota-se também, o maior número de estudantes de Química em eventos científicos, alguns deles com premiações a exemplo de FEMMIC²⁰, Febrace²¹, Milset²² e Genius Olympiad²³. Nas anotações de campo, há registro de grupos de estudantes que se intitulavam escritores. Este grupo se reunia com

19 Em geral os estudantes reduzem o nome Agropecuária.

20 Feira dos Municípios e Mostra de Iniciação Científica da Bahia

21 Feira Brasileira de Ciências e Engenharia

22 Evento internacional do Movimento Internacional para o Recreio Científico e Técnico

23 Competição internacional de projetos de ensino médio sobre questões ambientais

frequência, sobretudo por meio de grupos virtuais, para partilhar escritos e até escreviam em parceria romances, contos, entre outros gêneros literários. O grupo que se conheceu no *campus* era formado majoritariamente por estudantes de Química, havendo pouco estudantes de Agropecuária.

Outro dado interessante observado é a aquisição do inglês como segunda língua. Foi percebido que entre os estudantes de Química havia um interesse maior, havendo uma parcela significativa que assumia possuir fluência nesta língua estrangeira. Já os estudantes de Agropecuária não demonstravam, em sua maioria, o mesmo interesse e raros utilizavam a segunda língua para além de estudos de uma disciplina do curso.

Faz-se necessário atentar que há estudantes de ambos os cursos participando de todas as atividades de extensão e pesquisa. Os apontamentos registrados indicam uma tendência de comportamento desses estudantes, revelando suas preferências por certas práticas desenvolvidas no *campus*. Ademais é necessário pontuar que, em todas estas atividades de pesquisa e extensão há o acompanhamento de professores dos cursos, ocorrendo, inclusive, atividades envolvendo professores de um curso e estudantes de outro curso.

Conforme demonstrado na tabela 01, a carga horária semanal desses estudantes é bastante extensa, posto que, além dos componentes curriculares da base nacional comum ao Ensino Médio são ofertados, haja vista a formação profissional, cerca de 05 a 06 componentes do eixo tecnológico por ano no curso de Agropecuária. No curso de Química, há uma menor concentração de disciplinas, posto que se trata de um curso com duração de 04 (quatro) anos.

Tabela 01: organização dos cursos integrados

Curso	Carga	Disciplinas		Duração
	horária total	cursadas na 1ª série	cursadas na 3ª série	
Agropecuária	3.882 horas	19	15	03 anos
Química ²⁴	4.680 horas	15	13	04 anos

Fonte: elaborada pela autora

²⁴ No 4º ano o estudante de Química cursa 11 disciplinas

As atividades desses estudantes ocorrem em tempo integral, ou seja, é um grupo de estudantes com aulas de segunda a sexta em regime diurno (manhã e tarde) e aulas em alguns sábados para completar a exigência legal dos 200 dias letivos. Esta realidade é bastante significativa em razão de demonstrar que, durante o curso, estes sujeitos vivem a maior parte do tempo no *Campus* Catu do IF Baiano, estabelecendo relações, interagindo com professores, funcionários e outros estudantes formando laços, seguindo em seus processos de construção de identidade, contribuindo para o próprio processo de construção da identidade institucional do Instituto Federal Baiano.

Outro dado que caracteriza essas comunidades e de relevância para o estudo é que parte significativa desses jovens, todos homens, reside no *campus* em regime de internato, os demais residem em Catu ou cidades próximas como Alagoinhas e Pojuca com suas famílias ou em pensões estudantis. Ainda em relação aos estudantes que não residem com suas famílias, há aqueles que moram em casas alugadas pelas prefeituras de suas cidades de origem ou pensões de estudantes custeadas pelas próprias famílias – trata-se, em sua maioria, de estudantes do sexo feminino, haja vista que o *Campus* não oferece residência estudantil feminina.

O período que esses estudantes vivenciam na escola é bastante intenso, formando elos coesos, mantendo relações com suas comunidades até quando egressos. Ratifica esta observação um tradicional evento que ocorre todo ano, desde 1993, no mês de julho: o Encontro de Ex-Alunos.

Os representantes das comunidades de prática observadas nesta pesquisa são jovens com idade entre 14 e 19 anos, os mais jovens (14 a 16 anos) estudantes da 1ª série e os mais velhos (entre 16 e 19 anos) estudantes da 3ª série. Na formação dos grupos para aplicação dos questionários e entrevistas não foram selecionados perfis semelhantes para formação de células de informantes homogêneas, tal qual tradicionalmente é visto em trabalhos sobre comunidades de fala, haja vista que o intento sempre foi o de aproximar a amostra do *corpus* da realidade vivenciada em campo e a heterogeneidade é constitutiva de praticamente todo grupo escolar, sobretudo na rede pública de ensino.

Assim, para apreciação dos fatores sociais face à pesquisa proposta, o comportamento dos sujeitos participantes do estudo será observado considerando os fatores sociais de série (1ª e 2ª séries), sexo (aluna e aluno), curso (Agropecuária, Alimentos e Química) – conforme tabela 02; e idade, este último apresentado como

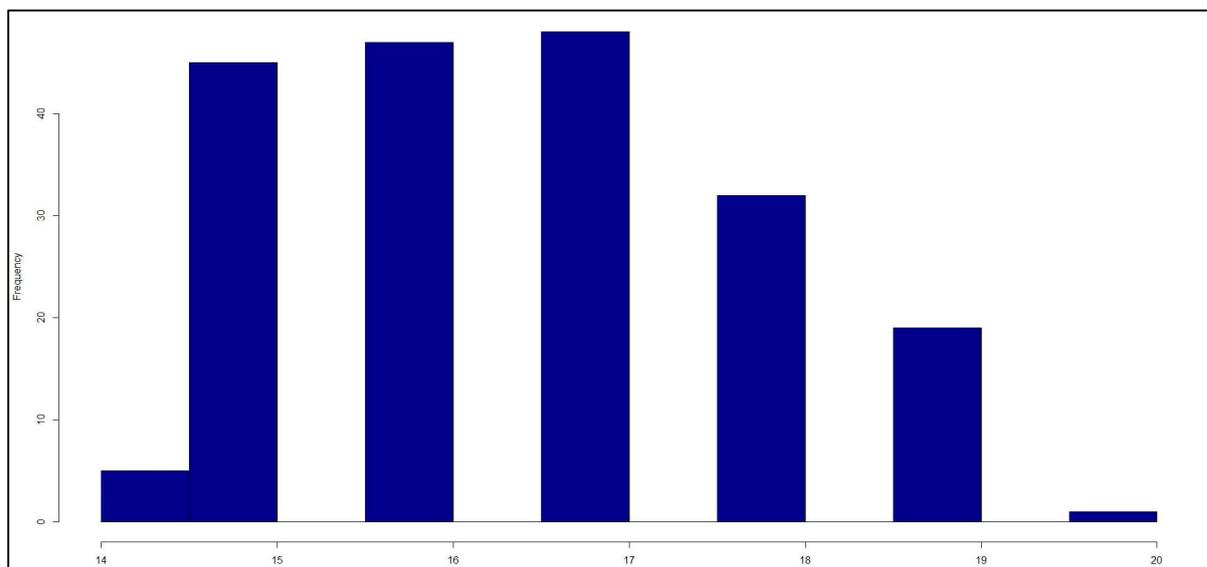
variável contínua (*vide* gráfico 01), posto que esta será considerada em anos completos e não como faixa etária.

Tabela 02: sujeitos da pesquisa

	Sexo		Série	
	alunas	Alunos	1 ^a	3 ^a
Agropecuária	42	62	59	45
Química	55	38	59	34

Fonte: elaborada pela autora

Gráfico 01 – distribuição dos estudantes por idade



Fonte: elaborada pela autora

Destarte, contribuíram para a pesquisa ora apresentada 197 estudantes, sendo (i) 104 cursantes de Agropecuária e 93 cursantes de Química; (ii) 97 estudantes que se identificaram como do sexo feminino e 100 estudantes que se identificaram como do sexo masculino; e (iii) 118 cursantes da 1^a série e 79 cursantes da 3^a série.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PESQUISA

Seguindo o direcionamento de uma pesquisa quali-quantitativa, os instrumentos escolhidos para a realização da pesquisa foram: questionário (teste de crenças) e entrevistas sociolinguísticas em grupo.

3.4.1 Teste de crenças

Este foi o primeiro instrumento de coleta de dados a ser aplicado nas comunidades observadas. O questionário utilizado na presente pesquisa teve por base o teste de crenças aplicado no trabalho de Cyranka (2007). Para tanto, levando em consideração anotações de campo preliminares, foram realizados ajustes no teste tomado por referência, sendo retiradas algumas assertivas e acrescentadas outras, perfazendo ao final do processo um total de 26 assertivas.

A aplicação deste instrumento deu-se em dois momentos com duas configurações distintas: (i) inicialmente, os testes de crenças foram aplicados nas turmas em 2017, tendo como possibilidade de respostas sim ou não; (ii) mais adiante, entre os anos de 2018 e 2019, tencionando aprofundar a observação dos dados, optou-se pelo descarte dos questionários aplicados em 2017 e, em consequência, pela reaplicação do questionário, desta vez utilizando a escala Likert de cinco graduações, visando, assim, uma melhor percepção quanto ao grau de concordância ou discordância dos respondentes acerca de cada assertiva.

Quanto à aplicação, o teste de crenças deu-se em salas de aula do *Campus* Catu do IF Baiano em que estavam presentes professores de disciplinas que cederam parte de seus horários à pesquisa e o auxiliar de campo.

Houve uma apresentação da pesquisa, informando aos estudantes: o caráter voluntário de adesão à proposta; o objetivo da pesquisa; a garantia do anonimato dos participantes; e a dinâmica de respostas. Uma vez apresentada a pesquisa, o questionário foi distribuído em versão impressa aos estudantes que permaneceram em sala. Inicialmente foi solicitado que cada participante preenchesse o cabeçalho do teste informando idade, sexo, curso e série, em seguida foi realizada a leitura de cada assertiva.

Saliente-se que, apesar dos questionários serem aplicados coletivamente, os participantes não interagiram entre si durante o processo de preenchimento do questionário, bem como, antes da apresentação da pesquisa, foi informado aos

estudantes, que não se tratava de um processo de avaliação no qual suas respostas seriam consideradas como corretas ou incorretas, mas que seus posicionamentos auxiliariam no processo de entendimento da realidade de sala de aula.

As assertivas foram organizadas de modo a evidenciar as opiniões desses indivíduos sobre a língua portuguesa, o professor de língua portuguesa, eles próprios como usuários da língua, tendo como orientação o uso da língua escrita e falada. Segue, abaixo, o rol de assertivas constituintes do questionário:

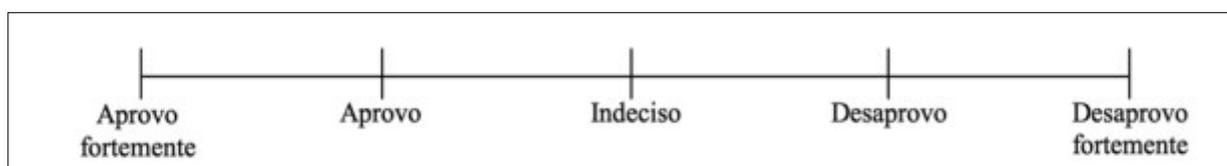
1. A língua escrita é mais correta do que a falada.
2. Eu falo bem.
3. Eu escrevo bem.
4. Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.
5. Os adultos falam melhor que os jovens.
6. Para escrever bem, é preciso ler muito.
7. Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.
8. O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.
9. A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.
10. A escola deve corrigir a fala dos alunos.
11. As pessoas analfabetas falam errado.
12. Para escrever direito deve-se aprender gramática.
13. A língua escrita é mais importante do que a falada.
14. Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem.
15. A língua escrita é mais complicada que a língua falada.
16. Estudar língua portuguesa é importante para a minha formação.
17. A escola ensina gramática de forma adequada.
18. Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito.
19. Quem já aprendeu a ler, já pode escrever qualquer tipo de texto.
20. A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa.
21. Sei mais inglês do que português
22. Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu.
23. As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.
24. Mudo o meu jeito de falar a depender do lugar em que estou.
25. Meu modo de falar é bom.
26. Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos.

O teste de crenças, cujos resultados estão apresentados nesta pesquisa, utilizou a escala de Likert como estratégia de mensuração do comportamento das comunidades observadas. A escala de Likert proporciona uma mensuração escalar do item observado, apresentando-se como um cuidado necessário para o alcance de

resultados mais aceitáveis, proporcionando uma maior chance de se aproximar do retrato do grupo examinado.

Dalmoro e Vieira (2013) em uma discussão sobre o número de itens e o efeito da disposição da escala nos resultados de uma mensuração, apresentam o modelo de escala utilizado por Rensis Likert em 1932:

Figura 09 – Escala proposta por Likert



Fonte: Dalmoro e Vieira, 2013

Na escala proposta por Likert, em seu teste de avaliação subjetiva, os respondentes devem escolher um ponto fixo na linha em um sistema de cinco categorias de resposta, tendo por extremos "aprovo fortemente" e "desaprovo fortemente". Neste modelo, é introduzido um caráter bidimensional da escala, contendo também um ponto neutro.

Refletindo sobre a extensão das categorias apresentadas como resposta, os autores apresentam o risco de uma escala mais extensa aumentar a complexidade de escolha do respondente:

Ao analisar um objeto, o respondente processa mentalmente as informações disponíveis e suas respostas podem estar sujeitas às influências que comprometem a validade das medidas utilizadas. (DALMORO; VIEIRA, 2013, p. 163)

Considerando o limite da habilidade humana em fazer distinções, o contexto de aplicação dos testes *in loco*, e, sobretudo, a faixa etária dos participantes da pesquisa, optou-se por seguir o modelo original de Likert conforme figura 10:

Figura 10 - Recorte do teste de crenças

O QUE VOCÊ PENSA SOBRE...		Concordo	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo
01	A língua escrita é mais correta do que a falada.					
02	Eu falo bem					

Fonte: autora

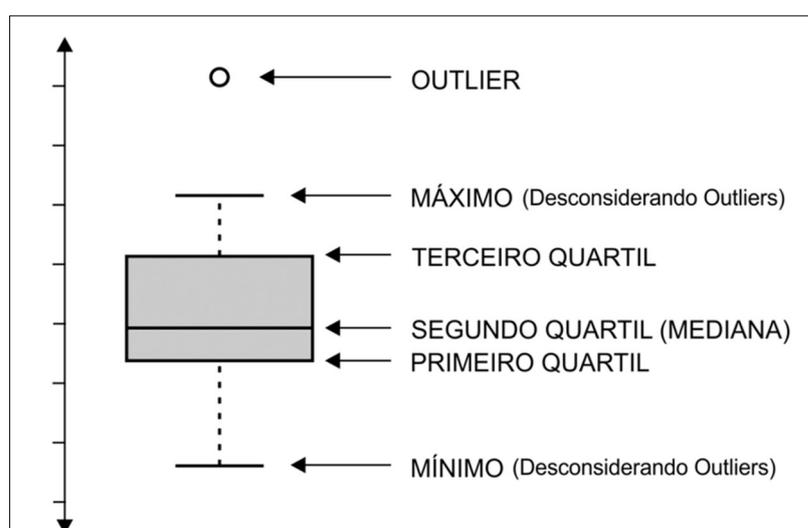
Quanto à apreciação dos dados obtidos no questionário, o conjunto de respostas coletadas foi dividido consoante três campos de observação: autorretrato; influência da escola; diversidade linguística.

O conjunto de dados coletados em campo, após a aplicação do teste de crenças, foi tratado através do programa RStudio. O RStudio é uma suíte que auxilia na estruturação de bancos de dados e *scripts* na linguagem R – denomina-se R uma linguagem de computação científica, programável, bem como sendo aplicável eminentemente para estudos estatísticos e análise preditivas. Através deste *software*, é possível realizar diversas atividades de tratamento de dados, posto que possui uma série de ferramentas que permitem armazenamento, análise, cálculo e visualização de dados. Deste modo, o R apresenta-se como uma notável linguagem de programação, pois sendo este um *software* de código aberto, livre e com licença do tipo GNU (*General Public License*) seus usuários têm liberdade de, ao conhecer seu funcionamento, adaptar suas ferramentas conforme suas necessidades, uma vez que possuem livre acesso aos códigos-fonte. O RStudio, por possuir “uma interface mais amigável e funcional contendo janelas de plotagem de gráficos, de histórico, de gerenciamento do *workspace* e de editor de texto com realce de sintaxe que permite execução direta de código (script)” (RITTER, THEY. KONZEN, 2019), tem se apresentado como uma vantajosa ferramenta para tratamento de dados ao pesquisador visto que, como pontua Oushiro (2014) ao apresentar um guia rápido de utilização deste programa:

O principal objetivo dessas funções é automatizar a realização de tarefas mecânicas e repetitivas, que não constituem a verdadeira tarefa do sociolinguista; ao reduzir o tempo empregado nessas tarefas, o pesquisador pode se dedicar àquilo que de fato constitui o seu papel: à descrição e à análise da heterogeneidade ordenada. O pesquisador terá mais tempo para realizar análises estatísticas, interpretar os resultados e refinar suas análises. (OUSHIRO, 2014, p.173)

Os *scripts* desenvolvidos para a observação dos dados colhidos em campo objetivaram a construção de gráficos em formato *boxplot*. *Boxplots* ou diagramas de caixas são ferramentas gráficas que permitem observar a distribuição e valores discrepantes de um conjunto de dados. Deste modo, por meio da apreciação deste tipo de gráfico é possível perceber uma disposição gráfica comparativa dos dados. O *boxplot* apresenta as seguintes medidas estatísticas: mínimo, máximo, primeiro quartil, segundo quartil ou mediana e o terceiro quartil.

Figura 11 – exemplo de boxplot



Fonte: autora

Quanto às informações trazidas pela leitura de um diagrama de caixas, a linha central do *boxplot* (o segundo quartil) é o resultado da mediana dos dados - medida de tendência que indica o valor médio de um conjunto de dados.

Como as medianas revelam uma tendência central, ao passo que os quartis indicam a dispersão dos dados, os diagramas em caixa têm a vantagem de não serem tão sensíveis a valores extremos como outras medidas baseadas na média e no desvio-padrão. (BATTISTI; SMOLSKI, 2019, p.68)

A dispersão dos dados é observada no intervalo entre o primeiro e o terceiro quartil. Quanto à simetria, os dados são considerados assimétricos positivos quando a linha da mediana está próxima ao primeiro quartil e assimétricos negativos quando a linha da mediana estiver próxima ao terceiro quartil. Já os valores discrepantes da amostra observada são representados pelos *outliers*.

Para cada assertiva do teste de crenças foram gerados 03 *boxplots* referentes ao cruzamento das respostas da assertiva *in foco* com as variáveis selecionadas para a parte social do estudo ora explicitado: sexo, série e curso.

3.4.2 Entrevistas sociolinguísticas

Espera-se que o estudo ora em discussão dê suporte à visão de que a aliança entre o cognitivo e o social proporciona novos e necessários olhares sobre a língua e, por conseguinte, sua variação e mudança. Assim, com a explanação das entrevistas realizadas, reforça-se a proposição metodológica deste estudo: de um lado, o social protagoniza a observação dos dados por meio do teste de crenças; do outro, o cognitivo assume o protagonismo da apreciação do material colhido em campo durante as entrevistas.

As entrevistas têm, ao longo do desenvolvimento das pesquisas sociolinguísticas, servido como instrumento corrente e eficaz para levantamento de dados, contudo realizá-las é uma tarefa laboriosa para o pesquisador sociolinguista, sobretudo se considerado o paradoxo do observador (LABOV, 2008 [1972]):

(...) o objetivo da pesquisa linguística na comunidade deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas – no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática. O problema, evidentemente, não é insolúvel: ou achamos maneiras de suplementar as entrevistas formais com outros dados, ou mudamos a estrutura da situação da entrevista de um jeito ou de outro. (LABOV, 2008 [1972], p. 244)

Um dos caminhos possíveis para minimizar tal entrave metodológico é a entrevista sociolinguística. Ao debater sobre os métodos utilizados nas pesquisas em Sociolinguística, comparando os pontos fortes e frágeis das entrevistas individuais e em grupo, Labov sinaliza:

Os métodos para superar os constrangimentos da situação de entrevista são, é claro, apenas um modo de se obter a fala casual e, não necessariamente o definitivo. Em trabalhos mais recentes, temos válidos das sessões de grupo, em que a interação dos membros anula os efeitos da observação e nos dá um acesso mais direto ao vernáculo com menor influência do observador (LABOV, 2008 [1972], p. 137)

Não distante das incursões sociolinguísticas que antecederam à presente pesquisa, o momento de realização das entrevistas em busca de dados mais próximos da informalidade e livres de preocupações por parte dos sujeitos da pesquisa foi um desafio grande. Inicialmente, intentou-se a realização de entrevistas individuais com alguns membros das comunidades observadas, contudo a interação face a face – ainda que a pesquisadora fosse um membro conhecido nas duas comunidades e professora de alguns sujeitos na comunidade dos estudantes de Agropecuária – a estratégia não culminou no resultado almejado. Foram realizadas 06 entrevistas individuais e todas findaram num tempo bastante diminuto, tendo majoritariamente silêncios encabulados, respostas monossilábicas ou sentenças breves. Em vista disso, avistou-se, inspirado no estudo laboviano sobre o inglês dos adolescentes negros do Harlem, a estratégia de agrupamento como um possível caminho para uma colheita mais farta de dados, principalmente levando-se em consideração preferência da maioria dos jovens por agrupar-se:

Em nosso trabalho no Harlem (Labov et al. 1968), estudamos grupos de adolescentes através da observação participante de longo termo. (...) Também se realizou uma série de sessões em grupo, em que a fala de cada membro (captada com microfone de lapela) foi registrada numa trilha separada. Não houve constrangimentos evidentes nessas sessões em grupo; os adolescentes se comportaram de seu modo habitual, e a maior parte da interação – física e verbal – ocorreu entre os membros. Como resultado, reduziu-se ao mínimo o efeito da observação sistemática. (LABOV, 2008 [1972], p. 245)

Quanto à forma, o roteiro de perguntas elaborado para esta etapa da pesquisa seguiu o conteúdo dos testes de crenças, com vistas a favorecer uma observação mais precisa das crenças linguísticas das comunidades apreciadas. Deste modo, foram aplicadas 23 perguntas nos grupos de estudantes.

Inicialmente o roteiro se propõe a identificar os participantes (nome²⁵, idade, naturalidade, naturalidade dos pais, residência); em seguida são inquiridas as percepções destes frente à entidade “Escola” (onde estudou o ensino fundamental, como considera a qualidade do ensino fundamental cursado, qual a importância da instituição escola para a sociedade); na sequência, buscou-se continuidade com o tema escola, mas já tornando o debate mais próximo dos estudantes ao buscar obter

25 Saliente-se de que foi informado aos participantes que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que seus nomes, nas transcrições seriam trocados pela identificação CALOURA 1_AGRO, VETERANIO 3_QUI...

suas impressões sobre o Instituto Federal Baiano - *Campus* Catu, bem como o motivo que proporcionou suas escolhas pelo curso e pelo Instituto e por fim foram estimulados a conversarem sobre disciplinas nas quais possuem mais facilidade/dificuldade em estudar. Findado este primeiro momento de diálogo, já com o grupo mais descontraído, foi inserido o rol de questões relacionadas à língua portuguesa:

- O que você acha do papel das aulas de língua portuguesa para sua formação?
- Como você considera sua fala? (percebe mudanças?)
- Você fala sempre da mesma forma, independente do lugar onde está?
- Em outros lugares do Brasil, fala-se diferente daqui de Catu? Como?
- Os mais jovens falam da mesma forma que os mais velhos?
- Como as pessoas com menos instrução falam?
- As pessoas na sua escola falam do mesmo jeito?
- Seus professores falam da mesma forma? E professor(a) de Português?
- O inglês é mais fácil que o Português?
- Como você considera sua escrita?
- O que é necessário para se escrever bem?
- Aprender regras gramaticais ajuda a escrever bem? (caso não mencionem gramática na questão anterior)
- O que é mais importante saber escrever bem ou saber falar bem? Por quê?
- Falar bem e escrever bem ajudam na vida da pessoa (amigos, trabalho, estudos...)?

A execução do roteiro ocorreu com grupos compostos por 4 a 5 estudantes, todos da mesma série, sexo e curso. O diálogo com os estudantes, convite para participação na entrevista e acerto do dia, horário e local sempre ocorreu sob mediação do auxiliar de pesquisa, visando tornar a situação mais confortável e menos formal para os entrevistados, inclusive com a nomeação do momento como um bate papo. Todavia, apesar de o auxiliar de pesquisa permanecer nos ambientes durante todo o decorrer das entrevistas, a conversa gravada foi conduzida pela pesquisadora. Os locais escolhidos dependiam da disponibilidade de sala e escolha do próprio grupo, sendo utilizados com mais frequência a própria sala de aula das turmas, porquanto as entrevistas terem sido realizadas em momentos de horário vago das mesmas. As gravações tiveram duração média de 90 minutos.

Uma vez registrados os bate-papos, estes foram transcritos grafematicamente. Reduzidos a escrito, as conversas foram observadas com o fito de identificar as metáforas conceptuais que emergiam das respostas dos estudantes.

Sardinha (2007) apresenta quatro métodos para reconhecimento de metáforas: (i) a introspecção; (ii) a leitura; e por utilização de programas computacionais: (iii) um concordanciador ou (iv) um identificador/extrator de metáforas. O autor considera que não existe um método que por si seja o melhor para todas as situações de pesquisa após comparar os métodos listados:

Esses quatro métodos apresentam uma variedade grande de perspectivas de análise que se combinam de vários modos. Os dois primeiros são métodos "manuais" (exigem a manipulação de exemplos do homem) enquanto os demais são assistidos por computador. Os três últimos são focados no uso real da língua, enquanto o primeiro aceita dados inventados. Os dois primeiros às vezes são chamados qualitativos, enquanto os outros já foram chamados quantitativos. O primeiro e o segundo são de pequena escala (a quantidade de exemplos de metáfora é limitada pela capacidade física humana) enquanto os demais são de larga escala (podem processar grandes quantidades de dados, pois o computador não se cansa). (SARDINHA, 2007, p. 140)

A introspecção é o método de identificação de metáfora mais antigo, sendo percebido em estudos de Aristóteles. Esta técnica consiste na retirada de exemplos de metáforas da própria mente do estudioso, seja recordando-se de exemplos que porventura tenha ouvido ou lido em alguma situação vivenciada, seja por invenção de sua mente. Sardinha (2007) suscita a possibilidade de os estudos modernos sobre metáforas terem lançado mão do método, face aos estudos empíricos de exploração de dados posto que

Esses estudos mostram que a linguagem metafórica realmente empregada em situações naturais de uso (uma conversa, um texto de jornal, um artigo acadêmico, uma carta, etc.) é muito diferente daquela que aparece em trabalhos sobre metáfora que usam a introspecção como fonte (SARDINHA, 2007, p. 141)

O autor ainda em sua crítica à introspecção pontua que não se deve tomar a intuição como fonte confiável, porque pode-se incorrer em exemplos estereotipados ou pouco comuns.

Seguindo com os métodos de percepção de construções metafóricas, tem-se a leitura. Método simples e antigo de utilização, pode ser executado de duas formas:

manusear o texto sem nenhuma metáfora específica em mente ou com um ou mais tipos de metáforas específicas. O pesquisador assevera que o ato de ler o texto deva ser executado mais de uma vez e, preferencialmente, por mais de uma pessoa, para que seja possível comparar as metáforas encontradas por cada leitor, destarte como estratégia para garantia das metáforas levantadas no texto, Sardinha (2007) lista como etapas do método: “releitura por uma mesma pessoa; leitura e releitura por outra(s) pessoa(s); comparação entre as análises; discussão de casos duvidosos; e busca em outros textos e *corpora*, para levantar o maior número possível de casos ('parentes').” (SARDINHA, 2007, p. 148)

Concordanciadores são programas computacionais utilizados para encontrar ocorrências de uma sequência de letras (palavra inteira, parte de uma palavra, combinação de palavras, etc.). Este é um método bastante utilizado na Linguística de *Corpus*. Para Sardinha (2007), o uso de concordanciadores em estudos sobre metáfora auxiliam na identificação de sentidos mais ou menos típicos e na explicitação das formas de realização de uma determinada forma. Estes programas são bastante úteis em identificação de metáforas de uma mesma palavra, todavia há algumas limitações do método a serem consideradas:

(...) ele não é indicado quando o propósito da análise é localizar todas as metáforas do *corpus*, pois para tanto seria preciso saber pelo menos uma das palavras encontradas em cada metáfora. Em segundo lugar, ele não faz a análise metafórica. Apenas exhibe linhas de texto do *corpus*, em um formato organizado, para facilitar o trabalho humano. O analista deve ainda ler e julgar a metaforicidade de cada ocorrência levantada pelo concordanciador. (SARDINHA, 2007, p. 156)

A princípio, o identificador de metáforas apresenta-se como um método idílico, posto que por meio de vários bancos de dados com informações sobre construções metafóricas, o *software* indica palavras em possíveis construções metafóricas, pontuando seu grau de metaforicidade, quais palavras ocorrem perto delas, qual seu grau de metaforicidade e qual o grau de metaforicidade das classes gramaticais. Sardinha (2007) salienta que o programa configura-se como um grande auxiliar no processo de estudo de metáforas, mas não substitui o analista humano, ocupando-se este do julgamento das possíveis metáforas levantadas pelo *software*. Apesar de parecer uma ferramenta potencialmente útil, o identificador de metáforas sugerido na obra de Sardinha (2007) não se encontra atualmente disponível, bem como o próprio

autor informa desconhecer outro programa àquela época que estivesse em funcionamento.

Ainda em busca de um suporte computacional para a observação das metáforas presentes nas entrevistas realizadas nas comunidades de estudantes do *Campus Catu* do IF Baiano, foi intentado o programa Iramuteq – *software* gratuito de análise textual que utiliza o ambiente R como base – entretanto não foi logrado êxito nesta investidura, posto que seu funcionamento se aproximou dos concordanciadores.

Isto posto, para tratamento dos dados colhidos nas entrevistas foi selecionado o método de leitura. Com vista à maior sistematização dos dados – tomando por referência o modelo de identificação de metáforas de Steen (1999) que prevê 05 passos para o reconhecimento de construções metafóricas: (i) identificação do foco da metáfora - (*metaphor focus identification*); (ii) identificação da ideia metafórica - (*metaphorical idea identification*); (iii) identificação da comparação não-literal - (*nonliteral comparison identification*); (iv) identificação da analogia não-literal - (*nonliteral analogy identification*); (v) identificação do mapeamento não-literal - (*nonliteral mapping identification*) – foi elaborada uma série de 04 passos para identificação e apreciação das construções metafóricas presentes: (i) primeira leitura corrida da transcrição de cada questão do roteiro, diferenciando as respostas por entrevistado; (ii) segunda leitura com demarcação das expressões linguísticas que venham a ser possíveis construções metafóricas; (iii) julgamento da metaforicidade de cada expressão pré-selecionada, tendo por critério, consoante a Teoria da Metáfora Conceitual: o mapeamento da construção inicialmente assinalada como metáfora, identificando o domínio fonte (domínio concreto, ligado à experiência corpórea da mente) e o domínio alvo (domínio abstrato, ligado às vivências sociais dos entrevistados); e por fim (iv) comparação das metáforas identificadas com as crenças percebidas no teste de crenças, avaliando-as como positivas ou negativas.

Uma vez executada a metodologia proposta nesta pesquisa, sendo examinadas as duas perspectivas foco do estudo (social e cognitiva), expecta-se uma visão mais abrangente da língua, somando a tantos esforços científicos a busca por mais uma nova nuance de pesquisa linguística.

4 OBSERVAÇÃO DOS DADOS

4.1 O QUE EMERGIU DO TESTE DE CRENÇAS

Preliminarmente à observação dos dados derivados dos testes de crenças, é relevante ponderar acerca do conceito e da perspectiva de crenças adotados nesta pesquisa.

O processo de formação de crenças é subjetivo, havendo variação quanto ao grau de aceitabilidade, posto que há crenças que, por serem fruto de observações casuais e desatentas, lhes é conferida pouca importância, já outras possuem valor estimado maior, estas mais relacionadas à identidade ou valores que os indivíduos creem. KRÜGER (2013) refletindo sobre a aquiescência de uma crença, afirma que "opiniões se distinguem das convicções, quanto ao grau de aceitabilidade" (p. 284), bem como, assevera que ao observar crenças sob a óptica dos estudos de Psicologia Social Cognitiva:

(...) importa muito considerar o grau de aceitação subjetiva das crenças porque elas, relacionando-se com os demais processos, conteúdos e estados psicológicos, influenciam nossas tomadas de decisão e, por isso, passam a orientar nossas condutas sociais, de forma proporcional ao grau de sua aceitação subjetiva. (KRÜGER, 2013, p. 285)

Quanto à origem, as crenças podem ser internas ou externas. As primeiras são provenientes da cognição, precipuamente do pensamento e da imaginação, posto que são concebidas pelas experiências psicológicas dos indivíduos. As crenças externas, ponto de interesse da presente pesquisa, provém da percepção que por sua vez é alimentada por sensações.

Através da percepção temos acesso ao mundo físico, incluindo o nosso corpo, sob a forma icônica (imagética) ou simbólica, baseada em alguma linguagem, constituindo crenças. Tais representações simbólicas ou crenças nos permitem interpretar a realidade que experimentamos, ao mesmo tempo em que orientam nossa conduta visando ao ajustamento social. (KRÜGER, 2013, p. 285)

Considerando o papel da percepção na formação de crenças linguísticas, é substancial para a contínua revisão de práticas de ensino de língua portuguesa sucessivas observações das crenças linguísticas de membros da comunidade escolar, em especial os estudantes, considerando que

À medida que as crenças vão sendo formadas e cognitivamente absorvidas, segundo graus diversos de confiabilidade subjetivamente estabelecidos, elas

passam a se interrelacionar com as já disponíveis na cognição individual. (KRÜGER, 2013, p. 287)

Outro fator importante a ser considerado quando intentado observar crenças sob a óptica da Psicologia Social Cognitiva é a ideologia. O sistema ideológico internalizado predominante influencia diretamente a percepção seletiva dos indivíduos sobre fatos sociais, motivando padrões de cultura, manifestações políticas e demais processos coletivos, compondo, destarte a cognição social. Quando observadas as crenças neste contexto, as ideologias ultrapassam os limites da cognição social, alcançando outros processos como a formação de atitudes, estereótipos e preconceitos:

Esse processo não pode deixar de ser considerado relevante, porque ele gera crenças socialmente compartilhadas, vindo assim a orientar ações coletivas capazes de produzir danos a pessoas, grupos e instituições sociais. A ruptura deste estado de coisas depende da redução do poder de influência das ideologias em nossa apropriação cognitiva dos fatos observados, o que só pode ser alcançado mediante a elevação do grau de competência do pensamento crítico ao nível social. (KRÜGER, 2013, p. 293)

À vista disso, tem-se mais um ponto de interesse no estudo das crenças linguísticas de estudantes, sobretudo no que concerne às suas percepções sobre a língua e seu ensino, posto que, a partir de tal conhecimento torna-se possível a revisão de práticas pedagógicas, fazendo destas mais próximas da realidade linguística de seus usuários, colaborando assim para uma formação mais ampla, diversa e contígua do mundo em que estes indivíduos vivem, contribuindo destarte no processo de formação de cidadãos com elevado grau de competência do pensamento crítico social e mais atentos às ideologias que permeiam as interações humanas.

(...) a percepção é o processo cognitivo que nos conecta à realidade, aos aspectos históricos, sociais e culturais, assim como à dimensão subjetiva, como pensamentos e crenças, de indivíduos e grupos, propiciando a formação das representações mentais humanas e a consciência delas (BRANDO; LOURENÇO, 2021, p. 40)

Isto posto, seguem-se considerações acerca dos dados colhidos no teste de crenças.

Considerando que o processo de percepção instiga nossas avaliações pessoais e sociais, bem como nossa forma de agir, a observação das respostas às 27 (vinte e sete) assertivas provenientes do teste de crenças deu-se, inicialmente, pela

delimitação de 04 campos de percepção: (i) autorretrato; (ii) influência da escola; (iii) percepções sobre fala e escrita; (iv) diversidade linguística e percepções sobre a língua materna.

4.1.1 Percepções sobre autorretrato

Ao longo da vida, o indivíduo constrói sua percepção de si e dos outros. Justapondo informações adquiridas e guardadas nos esquemas sociais²⁶, o sujeito se autopercebe e percebe as pessoas

(..) no decurso das interações sociais, as pessoas observam ações de si mesmas e de outras e, assim, buscam inferir características de personalidade, bem como o que se passa na própria subjetividade ou na de alguém. Tais inferências se exprimem em crenças, nas quais, ao serem declaradas e observadas, informam, para si ou para outrem, crenças, emoções e/ou ações acerca de aspectos pessoais mais ou menos conhecidos (BRANDO; LOURENÇO, 2021, p. 39)

Deste modo, é mister iniciar o estudo das crenças das comunidades observadas por suas percepções de si, considerando, sobretudo a necessidade pujante de um ensino mais próximo destes indivíduos, não bastando apenas um olhar sobre a sala de aula, mas também, um olhar sobre os indivíduos que a faz existir.

Com vistas a examinar as percepções dos estudantes acerca de si, foram selecionadas 04 assertivas: “Eu falo bem”, “Eu escrevo bem”, “Meu modo de falar é bom” e “Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos”. Acerca dessa autoavaliação que os usuários da língua fazem, Dino Preti (2004) traz:

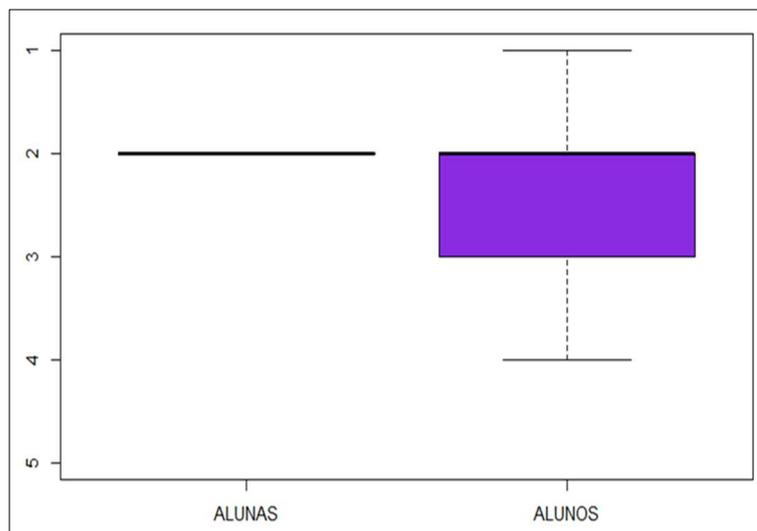
A rigor, todas as pessoas possuem uma atitude social perante a língua, o que importa dizer um julgamento de valor. Isto é, possuem a noção de existência de um padrão teórico ideal, do que julgam ser uma linguagem superior. Esse padrão nem sempre pode ser realizado objetivamente. (...) está implícita nessa atitude perante a língua a ideia de existência de uma norma subjetiva de bem expressar-se que seria a ideal e hipotética linguagem culta. Ao lado dela, existe uma realidade objetiva, conhecida, que resulta da maneira como as pessoas efetivamente praticam a linguagem na comunidade, quando necessitam comunicar-se oralmente ou por escrito. (PRETI, 2004, p. 13)

Os grupos de estudantes demonstraram proximidade em suas percepções quando questionados sobre como avaliam sua própria fala. Em todos os gráficos, a mediana sinaliza um julgamento positivo dos grupos, posto que em sua maioria há

²⁶ Rótulos sociais são atribuídos a pessoas ou grupos por meio de estereótipos, estigmas e preconceitos. Os rótulos são formados através do sistema de crença que o indivíduo constrói ao longo da vida, criando deste modo julgamentos frente a comportamentos dos demais indivíduos e de si.

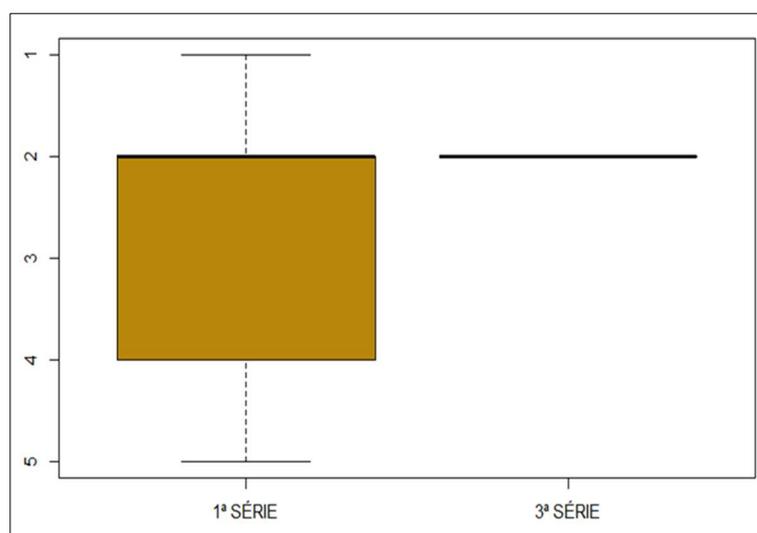
concordância com a assertiva, sendo que as respostas entre alunas, estudantes da 3ª série e do curso de Agropecuária não apresentam dispersão.

Gráfico 02 – Autorretrato “Eu falo bem”: sexo



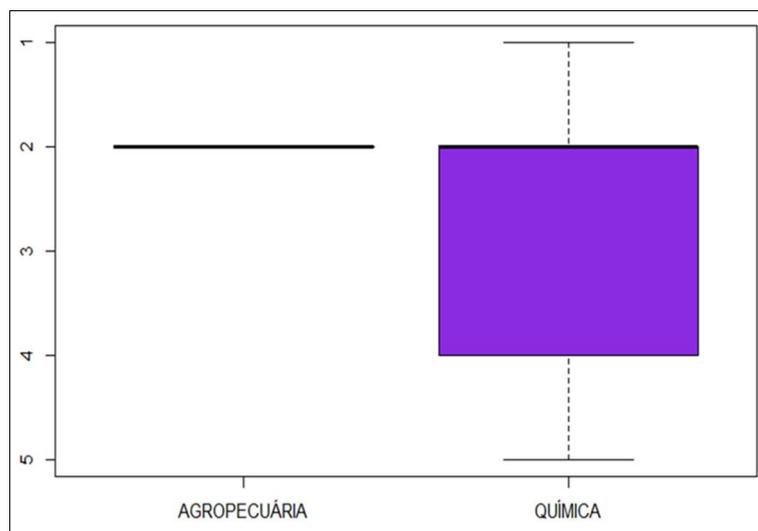
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 03 – Autorretrato “Eu falo bem”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 04 – Autorretrato “Eu falo bem”: curso



Fonte: elaborado pela autora

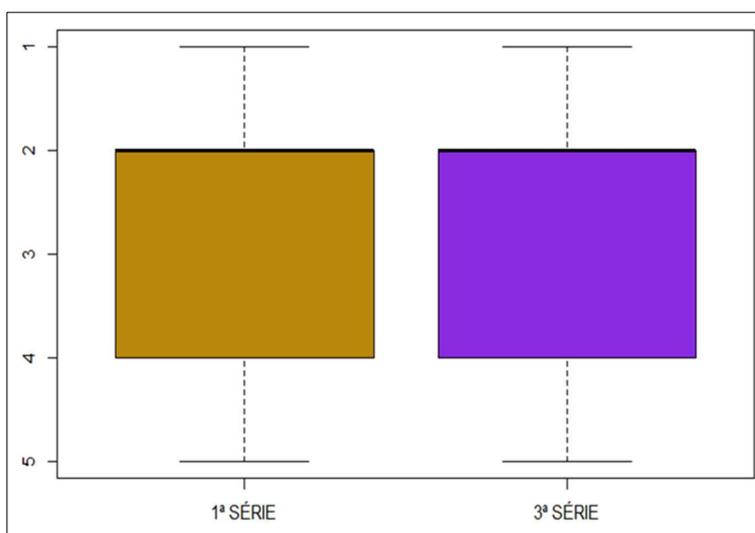
Apesar de não apresentar *outliers*²⁷, indicando coesão nas respostas dos grupos, observa-se um grau maior de dispersão²⁸ entre os estudantes do sexo masculino, bem como entre os estudantes da primeira série e os estudantes do curso de Química. Outro ponto de observação interessante é a amplitude interquartil apresentada nas respostas entre os estudantes da 1ª série e do curso de Química, posto que é percebido um indício de julgamento mais negativo em parte destes indivíduos. A dispersão das respostas observada – não obstante a maioria dos discentes manifestar concordância com a assertiva – aproxima alguns membros da comunidade de estudantes de Química da autopercepção negativa quanto a seu modo de falar. A dispersão de resposta – com tendência à autopercepção negativa em estudantes da 1ª série – suscita a possibilidade, também, de uma relativa insegurança quanto ao domínio da língua materna, ponto este que faz emergir uma série de reflexões quanto às práticas de ensino de língua materna nesta etapa do Ensino Básico e seus impactos na vida dos educandos.

A autopercepção de suas escritas tem um comportamento próximo à percepção observada de suas falas se considerada a mediana das respostas.

²⁷ Em um gráfico do tipo boxplot, os outliers indicam valores discrepantes.

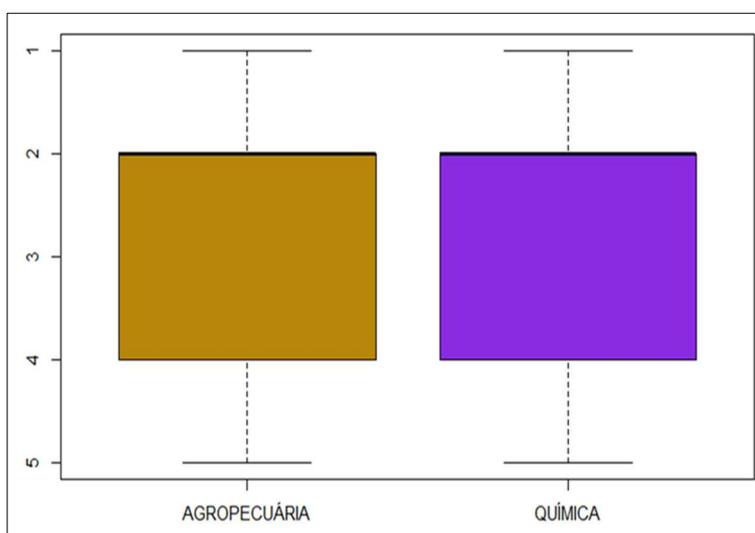
²⁸ Dispersão é a representação do intervalo entre os quartis (medidas que delimitam a caixa do boxplot – concentração dos dados). A dispersão é a representação da amplitude do gráfico que, por sua vez, é uma estatística que mede a variabilidade dos dados (valor mínimo e máximo) sem a interferência de outliers.

Gráfico 05 – Autorretrato “Eu escrevo bem”: série



Fonte: elaborado pela autora

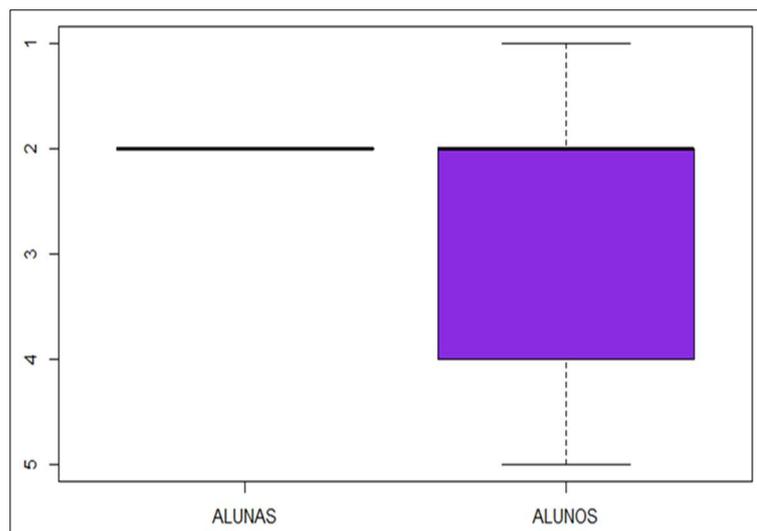
Gráfico 06 – Autorretrato “Eu escrevo bem”: curso



Fonte: elaborado pela autora

Contudo, apreciando isoladamente a variável sexo, percebe-se um julgamento distintivo entre alunas e alunos.

Gráfico 07 – Autorretrato “Eu escrevo bem”: sexo

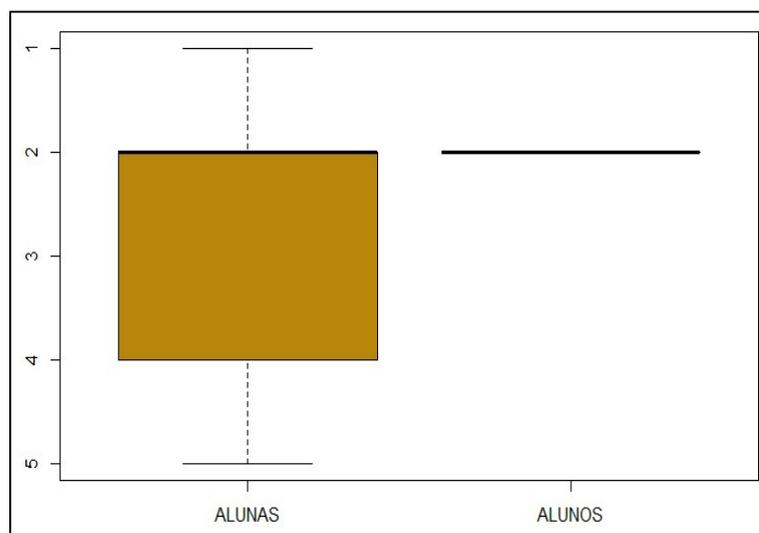


Fonte: elaborado pela autora

Entre o grupo de estudantes do sexo feminino, em ambos os cursos prevaleceu a resposta “concordo” para o enunciado “Eu escrevo bem” (66% das respostas). Seguindo a observação das respostas quanto ao sexo, embora a mediana coincida com a resposta feminina, o intervalo de quartis referente ao julgamento dos alunos apresenta, além da dispersão de respostas, uma assimetria negativa, sendo válido destacar o juízo negativo presente em parte do grupo de discentes do sexo masculino.

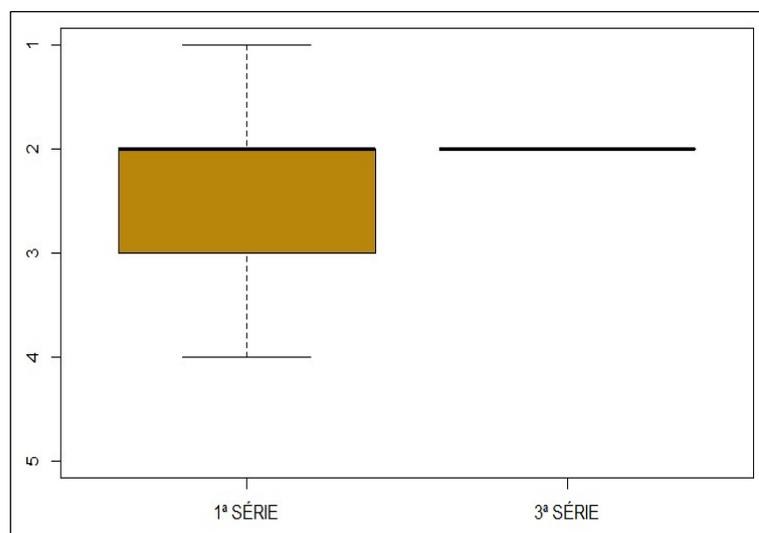
A terceira assertiva observada com vistas à autopercepção das comunidades estudadas refere-se ao modo de falar dos sujeitos da pesquisa. Seguindo as questões anteriores, de modo geral, os grupos têm um percebimento positivo, posto que as medianas nos gráficos das variáveis selecionadas indicam a concordância dos estudantes quanto à assertiva.

Gráfico 08 – Autorretrato “Meu modo de falar é bom”: sexo



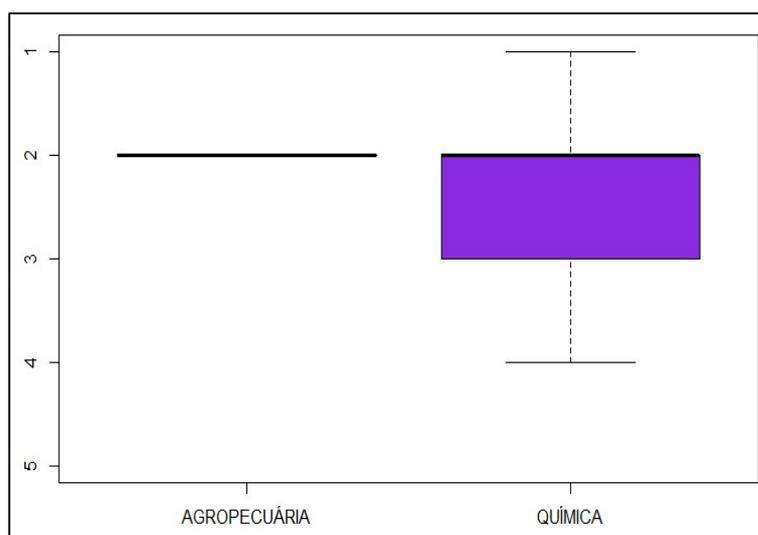
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 09 – Autorretrato “Meu modo de falar é bom”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10 – Autorretrato “Meu modo de falar é bom”: curso

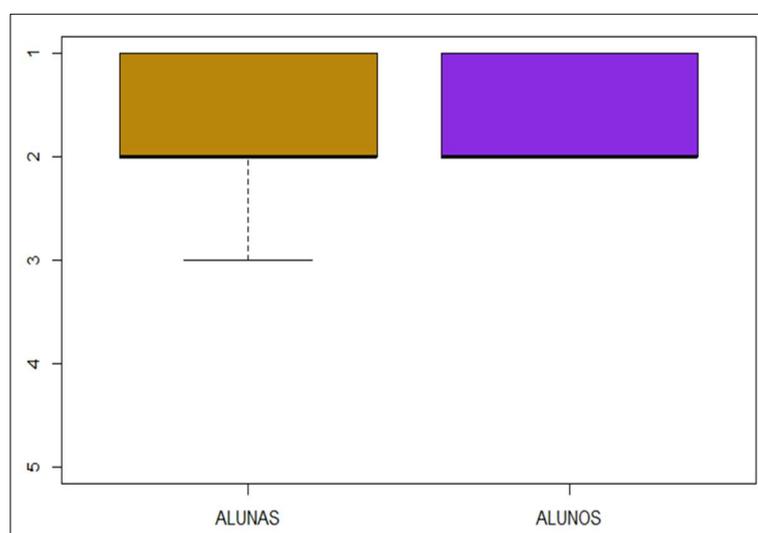


Fonte: elaborado pela autora

Ao considerar a dispersão nos três gráficos provenientes da assertiva “Meu falar é bom”, nota-se uma leve tendência à neutralidade por parte dos componentes dos grupos de Química e estudantes da 1ª série. Percebe-se, ainda, uma assimetria negativa no grupo de alunas, dado que contrapõe com o posicionamento destas frente à assertiva “Eu falo bem”.

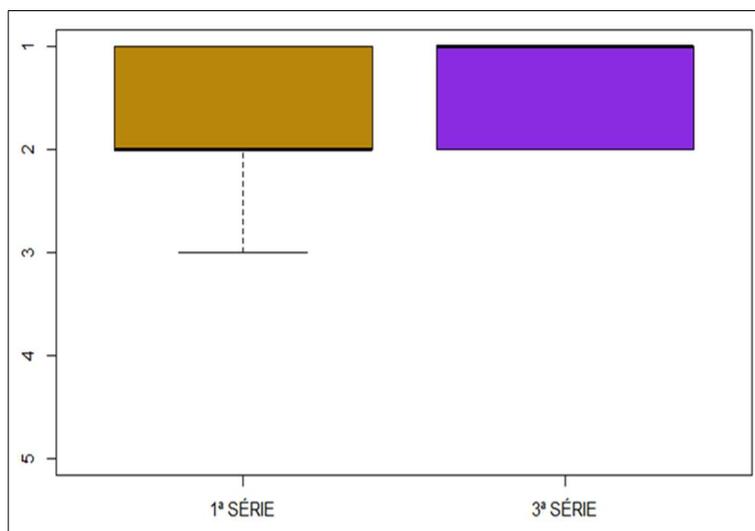
A última assertiva que compõe este bloco de exploração do teste de crenças viabiliza o exame da autopercepção, mas também o da percepção destas comunidades quanto à variação linguística ocorrendo em si.

Gráfico 11 – Autorretrato “Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos”: sexo



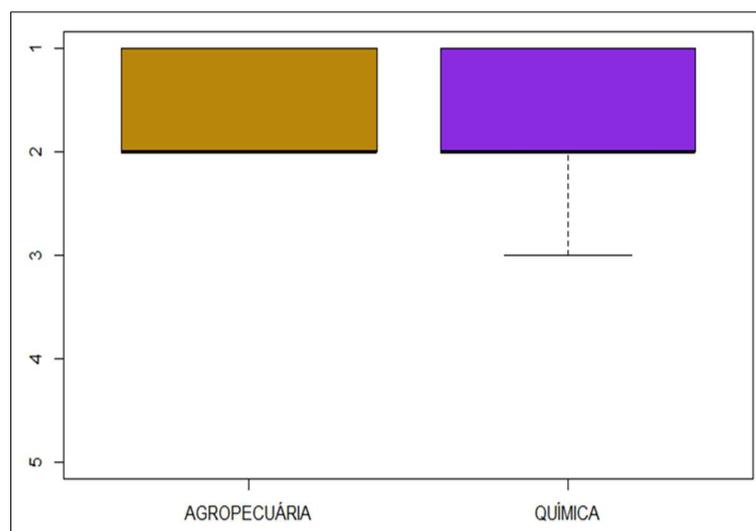
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12 – Autorretrato “Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 13 – Autorretrato “Meu modo de falar está mudando ao longo dos anos”: curso



Fonte: elaborado pela autora

A autopercepção quanto às mudanças que ocorrem na fala ao longo da vida aproxima-se das percepções anteriores quanto à disposição da mediana, mas destaca-se em relação às demais pela assimetria positiva em todos os grupos examinados.

As observações acerca das crenças linguísticas de estudantes sobre si fomentam a necessidade de um ensino e seu prévio planejamento mais próximos das particularidades dos indivíduos e das comunidades a que pertencem. Espera-se

assim, uma visão de ensino de língua sensível à valorização de práticas locais e reconhecimento dos jovens em suas pertencças culturais, em alinhamento com as diretrizes mais recentes da Educação Básica Brasileira, sobretudo no que tange à diversidade linguística, cujos documentos orientadores vêm registrando desde o final do séc. XX, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um movimento de ressignificação do ensino de língua portuguesa, sendo repensadas práticas pedagógicas em função de uma visão de língua polissistêmica (Bagno, 2012). Há um movimento voltado para a prática docente atenta à diversidade linguística que naturalmente perpassa a história da língua oficial brasileira, proporcionando um posicionamento reflexivo do ensino centrado na gramática tradicional. Anos após, percebe-se o mesmo ânimo no documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que há explicitado entre as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio que as práticas de ensino devem:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 490)

Esta competência alude à necessidade de os estudantes compreenderem, não apenas a estrutura e funcionamento da língua, mas também percebê-la como um fenômeno social de evidente “heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos” (BRASIL, 2017, p. 491). Esta percepção passa inevitavelmente pelo exercício da autopercepção e percepção de usos linguísticos de suas comunidades.

4.1.2 Percepções sobre fala e escrita

Seguindo o desenho das crenças linguísticas evidenciadas pelos membros das comunidades de estudantes de Agropecuária e Química do *Campus* Catu do IF Baiano, tem-se as observações das assertivas: “A língua escrita é mais correta do que a falada.” (assertiva nº 01); “Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.” (assertiva nº 04); “Para escrever bem, é preciso ler muito.” (assertiva nº 06); “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.” (assertiva nº 07); “Para escrever direito deve-se aprender gramática.” (assertiva nº 12); “A língua escrita é

mais importante do que a falada.” (assertiva nº 13); “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem.” (assertiva nº 14); “A língua escrita é mais complicada que a língua falada.” (assertiva nº 15). Esse grupo de declarações visou proporcionar a apreciação das crenças relacionadas a percepções sobre fala e escrita.

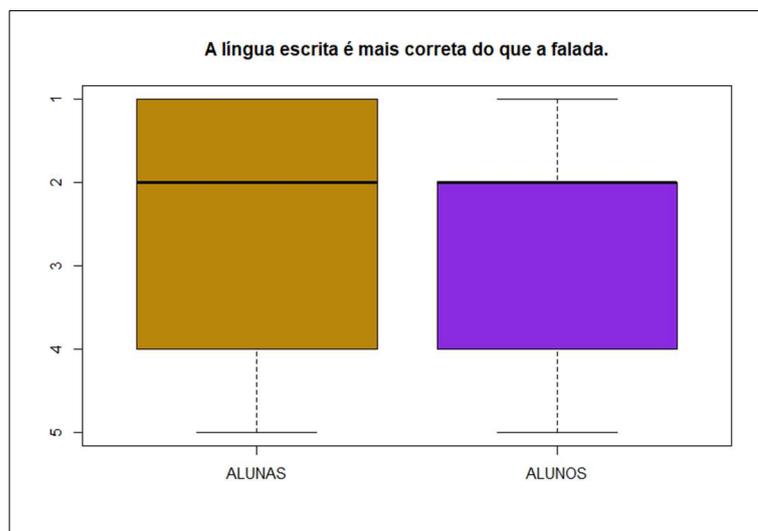
Como suporte à observação dos dados ora apresentados, parte-se das reflexões de Marcuschi (2010) sobre as modalidades oral e escrita da língua. Objetiva-se, assim, perceber qual o posicionamento dos grupos de participantes deste estudo frente aos usos escrito e falado da língua portuguesa: se assumem a posição mais antiga dos estudos linguísticos em que fala e escrita eram consideradas opostas, cabendo à escrita uma posição de maior prestígio ou se percebem fala e escrita como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou nas culturas de um modo geral (MARCUSCHI, 2010, p.168-7)

Faz-se importante para o planejamento de práticas de ensino de língua portuguesa mais próximas da necessidade de os estudantes compreenderem como têm percebido estes dois modos de usos da língua. Ademais, quanto mais próximas as aulas de língua estejam da necessidade dos educandos, mais profícuo será o ensino da língua materna e o impacto deste na vida dessas pessoas.

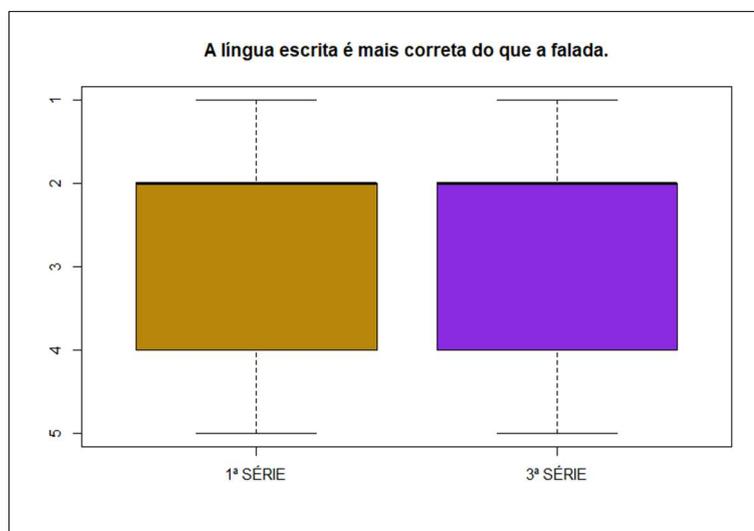
“A língua escrita é mais correta que a falada”? Quando questionados sobre uma possível supremacia da escrita frente à fala, os participantes da pesquisa apresentaram postura mais distanciada da que os estudos atuais indicam, posto que a maior parte destes corroboraram positivamente com a assertiva:

Gráfico 14 – Fala x escrita “A língua escrita é mais correta do que a falada”: sexo



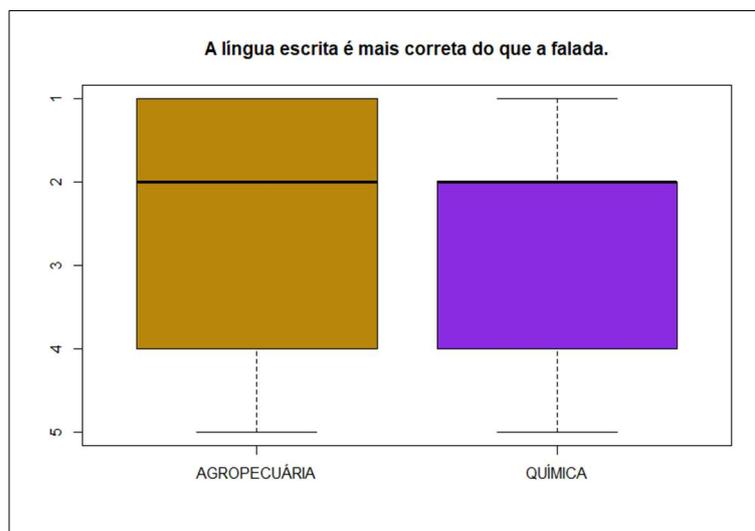
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 15 – Fala x escrita “A língua escrita é mais correta do que a falada”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 16 – Fala x escrita “A língua escrita é mais correta do que a falada”: curso



Fonte: elaborado pela autora

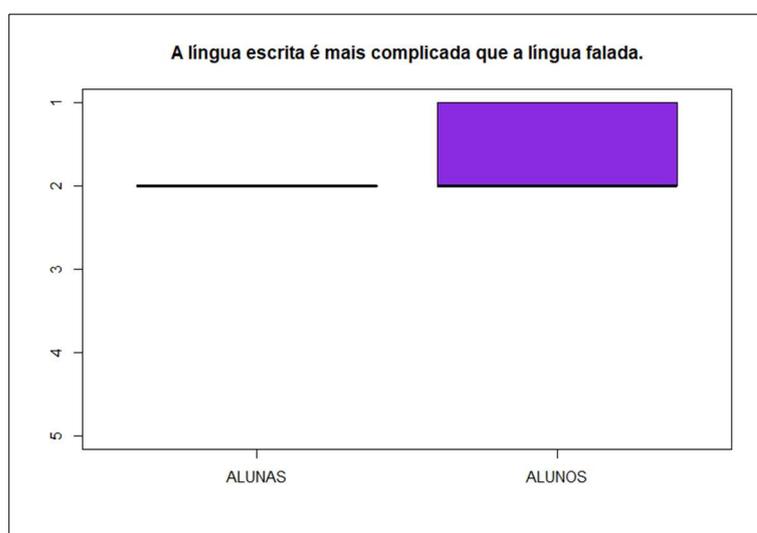
Ainda apreciando as respostas dos estudantes quanto à primeira assertiva sobre fala e escrita, não obstante a indicação da mediana estar na opção "concordo", vê-se uma maior dispersão entre dois subgrupos: as alunas e os estudantes do curso de Agropecuária, bem como, é percebido, também, que em todos os 06 subgrupos há o direcionamento das respostas à discordância da assertiva apresentada. Ainda que em porcentagem menor (29%) há uma parte das comunidades que não corrobora com uma eventual supremacia da escrita.

Uma possível crença evidenciada ao visualizar as respostas à assertiva nº 01 está na forma preconceituosa que a variação, mais fluida na fala, é ainda considerada como erro da língua. Essa postura equivocada de que a escrita se apresenta com menos “erros” que a fala, encontra lastro em dos mitos listados por Marcos Bagno (1999) em sua notável obra “Preconceito Linguístico”:

Infelizmente, existe uma tendência (mais que um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar "do jeito que se escreve", como se essa fosse a única maneira "certa" de falar português. (Imagine se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!). (...) Essa valorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo! (BAGNO, 1999, p.52)

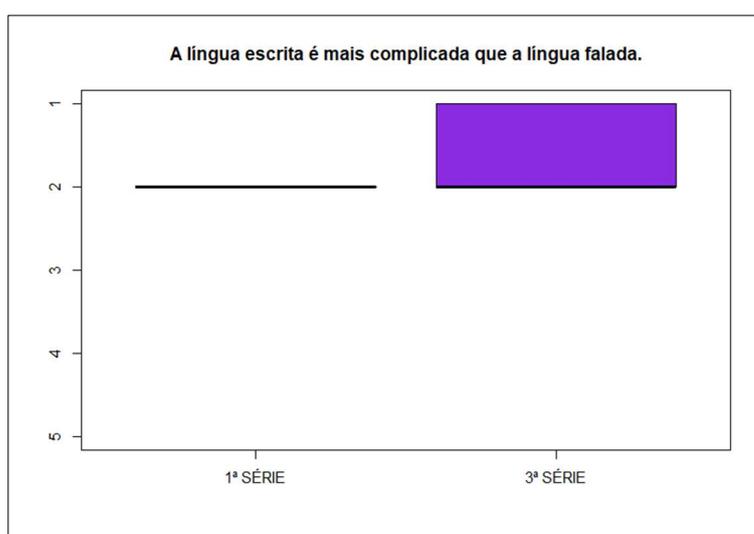
Seguindo com o rol de afirmações sobre relação fala e escrita, observam-se a seguir as percepções dos estudantes em relação à assertiva “A língua escrita é mais complicada que a língua falada”:

Gráfico 17 – Fala x escrita “A língua escrita é mais complicada que a língua falada”: sexo



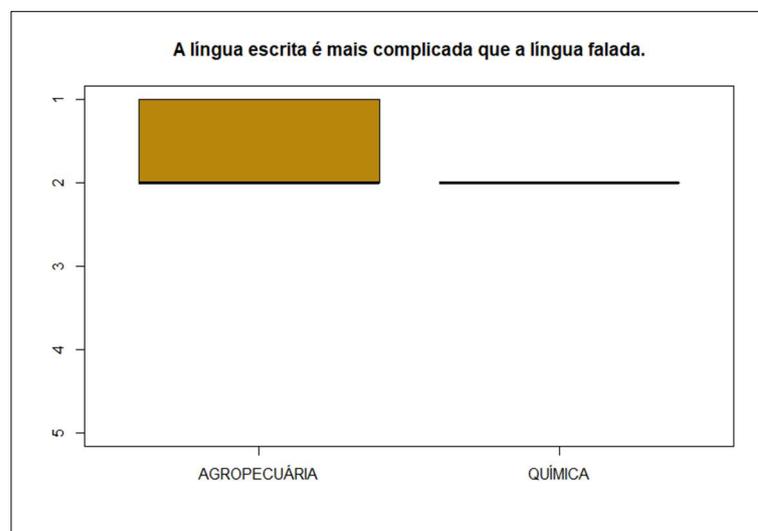
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 18 – Fala x escrita “A língua escrita é mais complicada que a língua falada”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 19 – Fala x escrita “A língua escrita é mais complicada que a língua falada”: curso



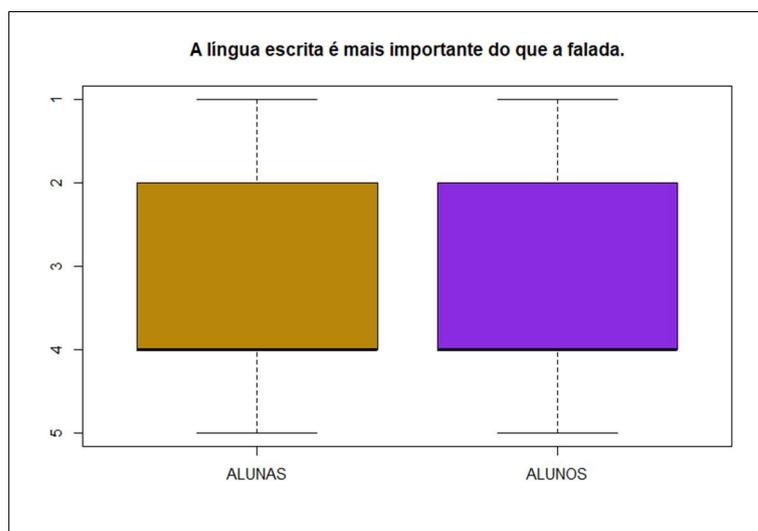
Fonte: elaborado pela autora

A distribuição dos dados numéricos relacionada à assertiva nº 15 do teste de crenças revela uma dispersão das respostas entre o segundo e terceiro quartis, em todos os grupos observados, indicando uma assimetria negativa.

As crenças manifestadas na primeira assertiva sobre fala e escrita assemelham-se com as percebidas na observação das respostas à assertiva "A língua escrita é mais complicada que a língua falada", posto que a maioria dos estudantes (82%) estão em concordância com a afirmação. Nota-se que para os participantes desta pesquisa o uso da língua falada é uma tarefa mais simples do que o uso da escrita. Tal posicionamento está alinhado com a afirmação de Marcuschi quando, ao divagar sobre a realidade humana, afirma que "seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve* (MARCUSCHI, 2010, p.17). Deste modo, uma vez a oralidade sendo mais corriqueira na vida dos indivíduos, estes a percebem mais simples que as práticas de escrita, haja vista, sobretudo, o contexto mais espontâneo de aquisição da fala de maneira contrária à aquisição da escrita que ocorre, na maioria das vezes, em contexto escolar onde a formalidade é mais evidente.

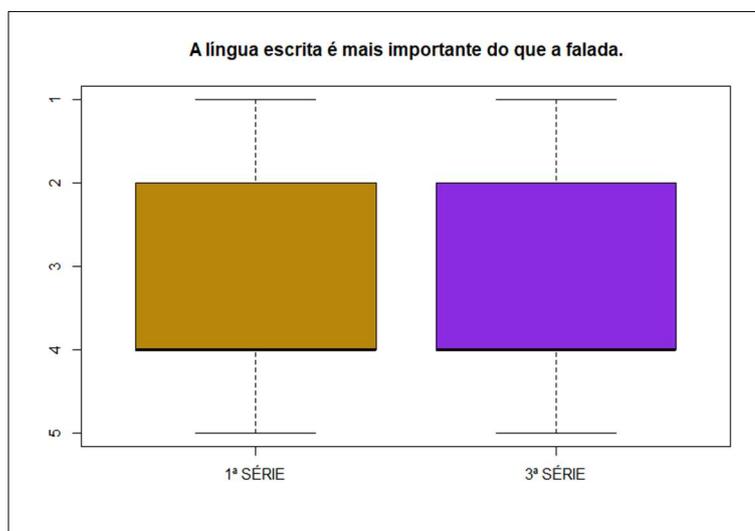
Ao serem estimulados a refletir sobre uma valoração da escrita em detrimento da fala, os estudantes, ao contrário das assertivas anteriores, revelaram um posicionamento dividido, haja vista a dispersão das respostas abrangendo "concordo" (34%) e "discordo" (42%), conforme gráficos 20, 21 e 22:

Gráfico 20 – Fala x escrita “A língua escrita é mais importante que a falada”: sexo



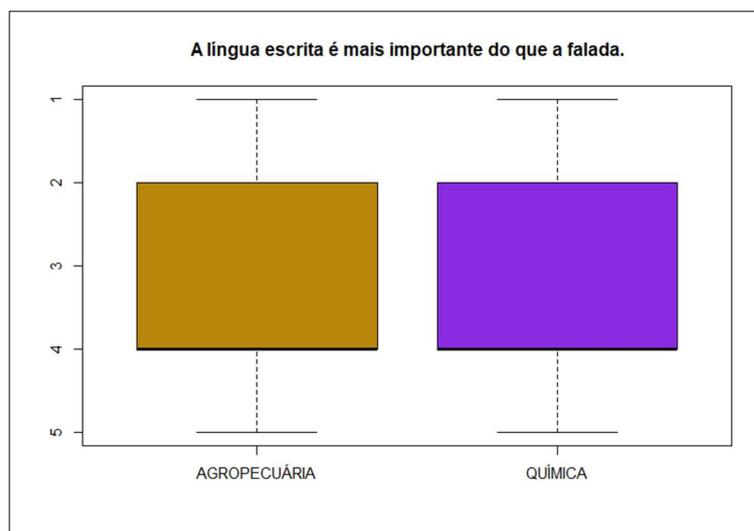
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 21 – Fala x escrita “A língua escrita é mais importante que a falada”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 22 – Fala x escrita “A língua escrita é mais importante que a falada”: curso

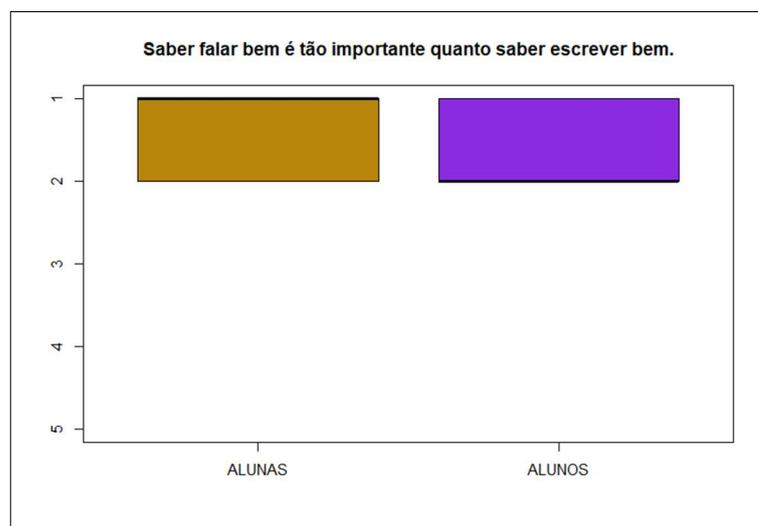


Fonte: elaborado pela autora

A mediana nos três gráficos provenientes das respostas à assertiva nº 13 indica que a maioria dos estudantes não concorda com a afirmação proposta. Deste modo, somando ao entendimento dos dados anteriores, pode-se inferir que mesmo considerando a escrita mais complicada que a fala e observando uma incidência maior de “erros” na oralidade, para os discentes da pesquisa, a escrita não é posta em posição de maior importância do que a fala.

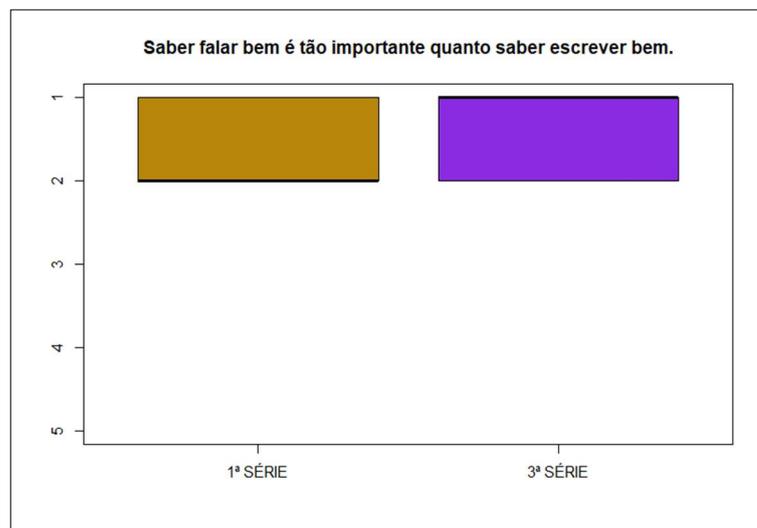
A assertiva “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem” complementou o posicionamento da assertiva anterior, porquanto a concordância à afirmativa mostrou-se majoritária nos dados ora observados, conforme se vê na mediana dos gráficos 23, 24 e 25:

Gráfico 23 – Fala x escrita “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”: sexo



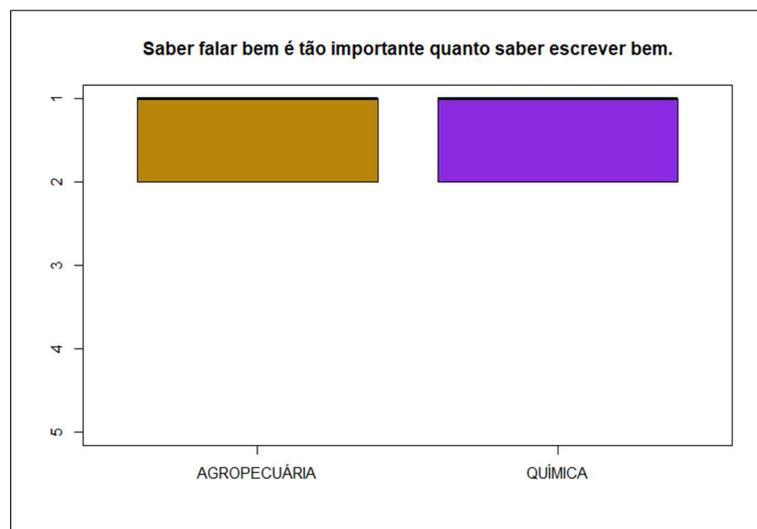
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 24 – Fala x escrita “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 25 – Fala x escrita “Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”: curso

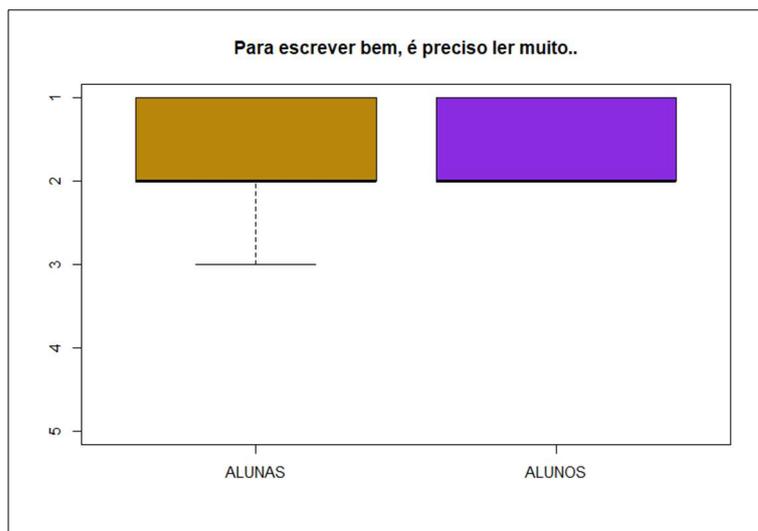


Fonte: elaborado pela autora

Ainda explorando o valor central do conjunto de dados resultante das respostas à assertiva nº 14 do teste de crenças, percebe-se uma leve diferença no comportamento dos estudantes quanto à série. Os estudantes da 1ª série (30%) apresentaram uma tendência a concordar com a afirmativa, ao passo que os estudantes da 3ª série mostraram uma tendência a concordar plenamente (59%) com a assertiva. Conduta similar pode ser examinada quando observadas as respostas entre sexos: as alunas tendenciaram a concordar plenamente com a assertiva, contudo as respostas dos alunos indicaram tendência a apenas concordar com a afirmação.

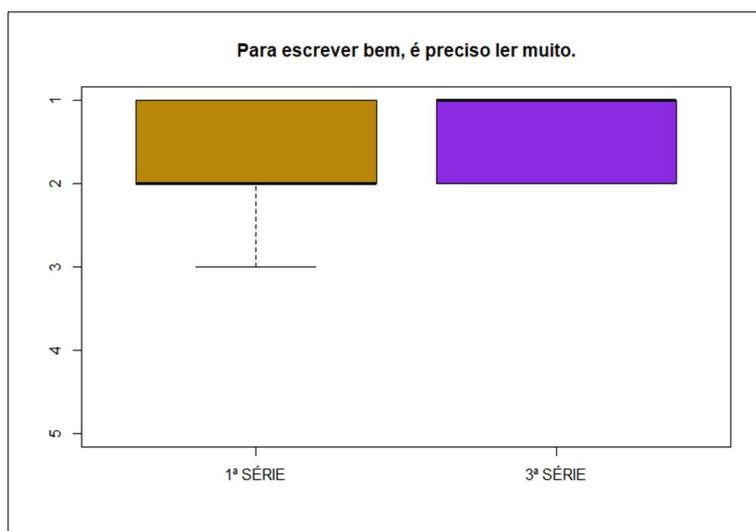
O que é necessário para lograr êxito na empreitada de escrever um texto? Ler muito, conhecer as regras ortográficas, aprimorar a língua falada ou dominar as regras gramaticais? Buscando identificar as crenças que alicerçam as atitudes dos estudantes no que tange à produção de textos escritos foram propostas quatro assertivas, cujos resultados serão apresentados a seguir:

Gráfico 26 – Fala x escrita “Para escrever bem, é preciso ler muito”: sexo



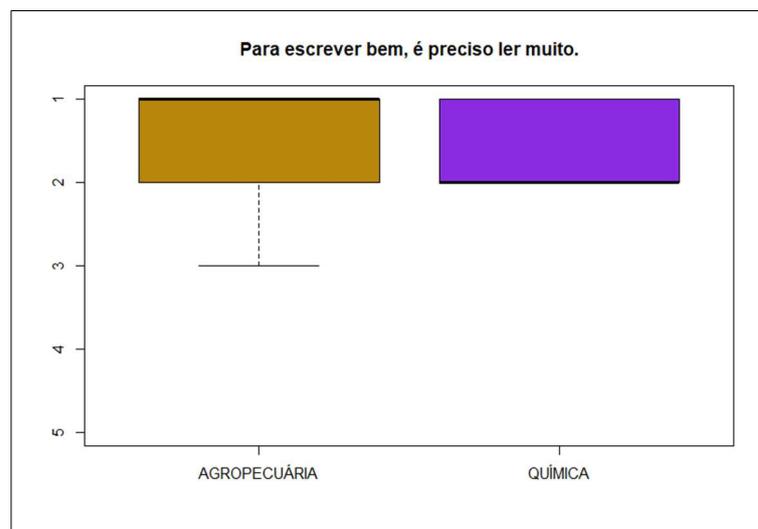
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 27 – Fala x escrita “Para escrever bem, é preciso ler muito”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 28 – Fala x escrita “Para escrever bem, é preciso ler muito”: curso



Fonte: elaborado pela autora

As respostas dos estudantes, em concordância com a assertiva apresentada, dialogam com o trabalho a partir de gêneros textuais consoante orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Marcuschi (2003) define gêneros textuais como artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Deste modo, considerando o estado de contínua mudança da sociedade, o mesmo é observado nos gêneros textuais, sendo impossível percebê-los como estruturas estáticas e acabadas, tendo por principal função atender às mais diversas demandas da atividade humana, por isso, também não é possível uma lista que os finde. Deste modo, Marcuschi pontua que os gêneros textuais:

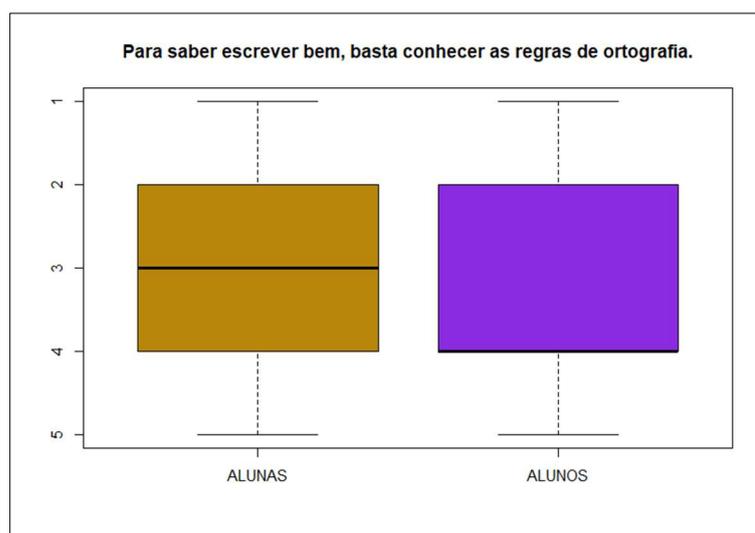
São muito mais famílias de textos com uma série de semelhança. Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. (...) Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (MARCUSCHI, 2003, p. 10)

Considerando a definição e propriedades dos gêneros textuais, aliar a leitura como estratégia para a escrita configura-se como um bom caminho, tendo em vista que o contato com um gênero textual por meio da leitura pode auxiliar no momento de escrita daquele gênero.

Não resta dúvida que, para os estudantes dos cursos de Agropecuária e Química do *Campus* Catu, a leitura é importante para a escrita de textos. Mas e quanto à ortografia?

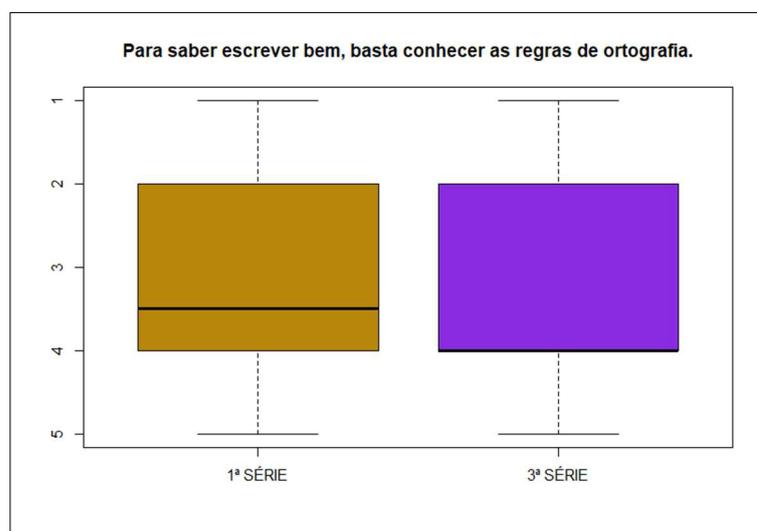
Ao observar o comportamento dos grupos, levando em consideração o sexo e a série, apesar destes apresentarem um intervalo interquartil semelhante, não foi possível definir um posicionamento entre as alunas posto que suas respostas levaram a uma mediana situada em ponto de neutralidade. Entre os alunos foi observada uma tendência a discordar da proposição. Com dispersão semelhante à observada na variável sexo, a variável série apresentou proximidade no posicionamento entre estudantes iniciantes e concluintes, sendo possível perceber estes últimos com posição de discordância à assertiva mais firmada que os primeiros.

Gráfico 29 – Fala x escrita “Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.”: sexo



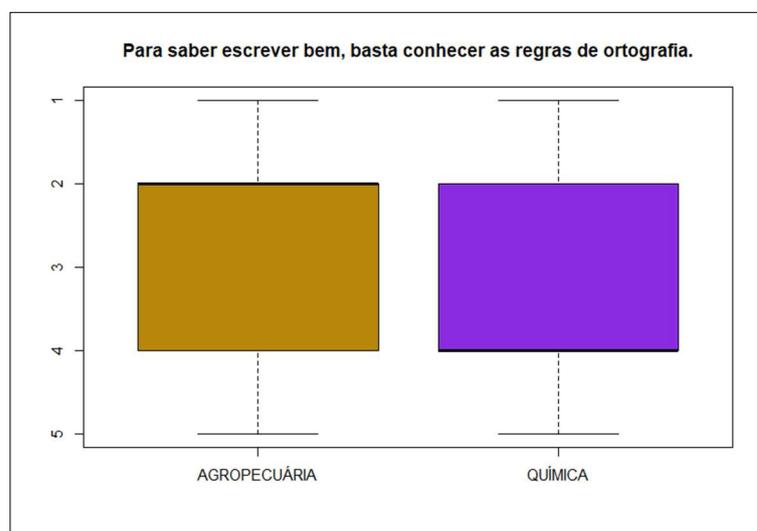
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 30 – Fala x escrita “Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.”: série



Fonte: elaborado pela autora

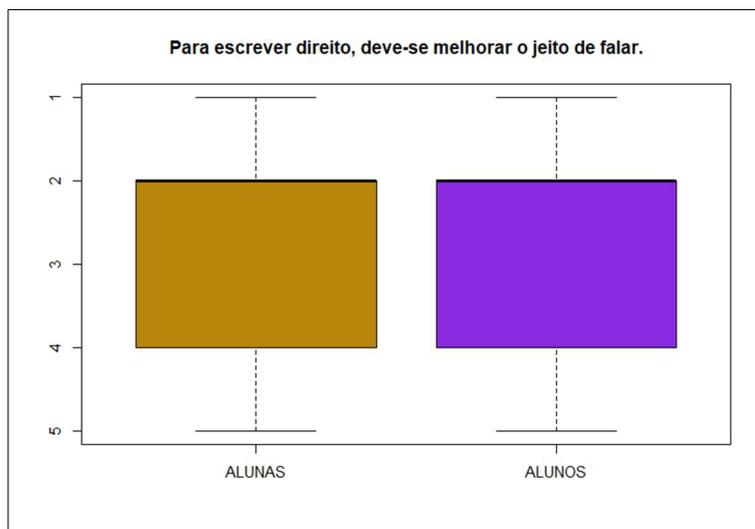
Gráfico 31 – Fala x escrita “Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.”: curso



Fonte: elaborado pela autora

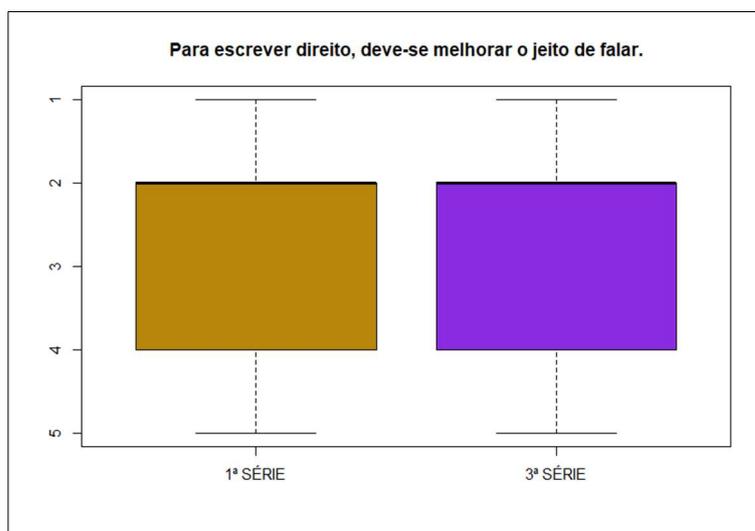
Ainda é possível identificar uma hierarquização entre as modalidades falada e escrita nas respostas dos estudantes à assertiva nº 07. Atrelar o aperfeiçoamento da fala à apuro da escrita é culpabilizar os “erros” da fala ao distanciamento da escrita padrão. O resultado similar nos gráficos 32, 33 e 34 reforça a necessidade de inclusão da educação sociolinguística no cotidiano de sala de aula e não somente tratar de todo avanço proporcionado pela Sociolinguística como um tema de aula.

Gráfico 32 – Fala x escrita “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.”: sexo



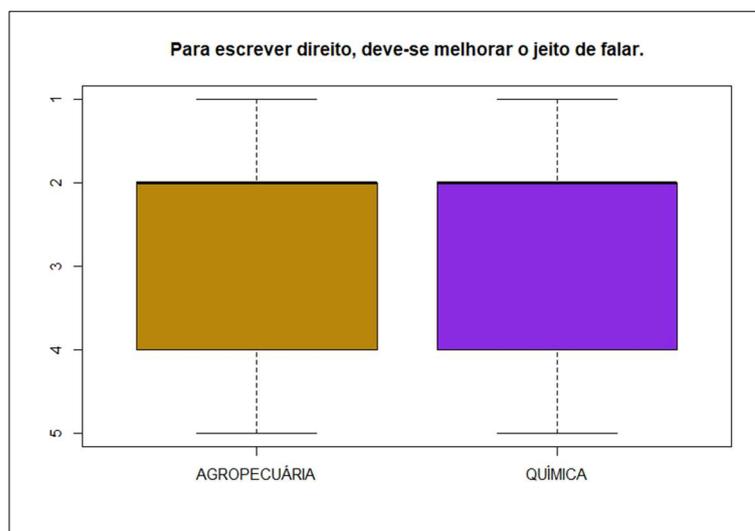
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 33 – Fala x escrita “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.”: série



Fonte: elaborado pela autora

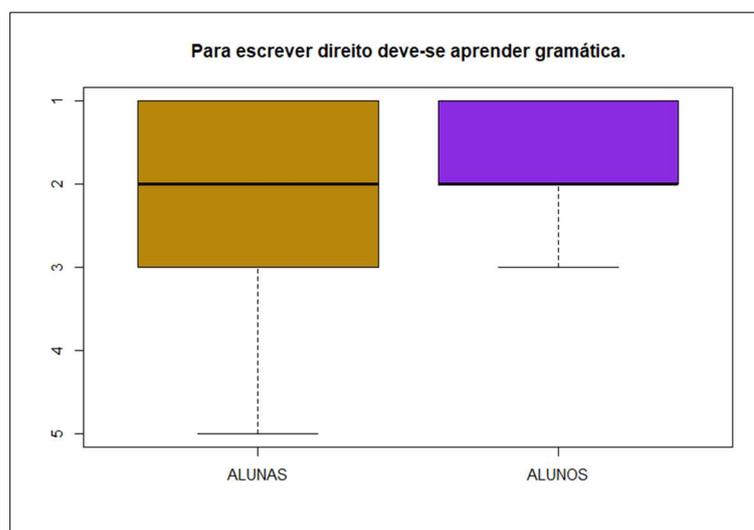
Gráfico 34 – Fala x escrita “Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.”: curso



Fonte: elaborado pela autora

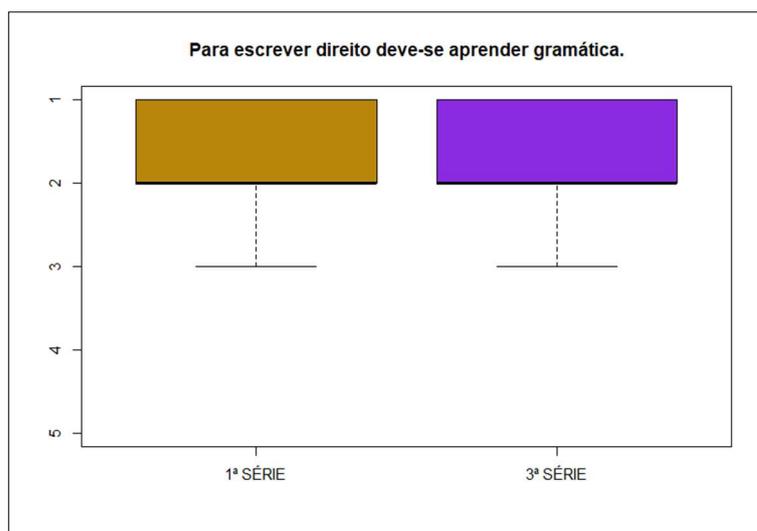
Finalizando a missão de identificar como os colaboradores da pesquisa valoram os fatores relevantes para o sucesso da produção textual escrita, tem-se a observação das respostas à assertiva nº 12 que versa sobre o aprendizado de gramática.

Gráfico 35 – Fala x escrita “Para escrever direito deve-se aprender gramática.”: sexo



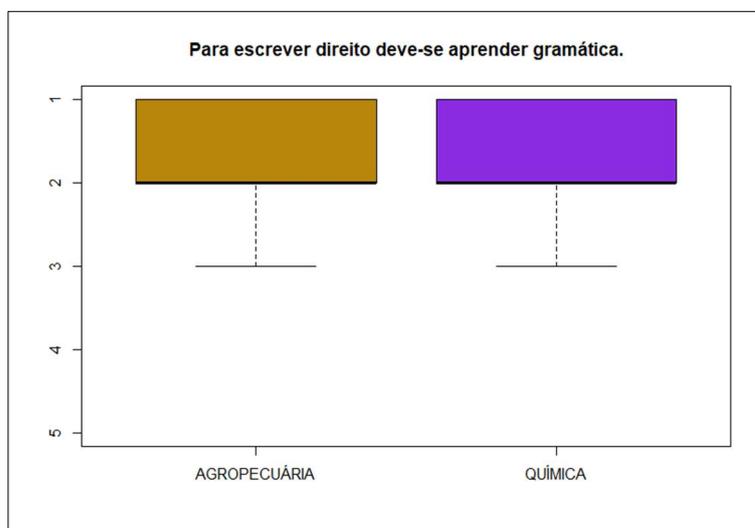
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 36 – Fala x escrita “Para escrever direito deve-se aprender gramática.”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 37 – Fala x escrita “Para escrever direito deve-se aprender gramática.”: curso



Fonte: elaborado pela autora

Embora a ideia que se revela, a partir da aquiescência dos estudantes frente à assertiva, seja razoável, posto que o domínio da gramática é importante para a construção do texto, convém refletir sobre qual abordagem de ensino de gramática de fato permitirá um bom desempenho destes estudantes.

Quando observado currículo do componente língua portuguesa nos projetos pedagógicos dos cursos de Agropecuária e Química, vê-se nitidamente um direcionamento ao ensino tradicional de gramática, não obstante os estudos sobre

gramática há muito tempo indicarem uma nova abordagem de ensino com vistas a minimizar o malogrado ensino tradicional.

A necessidade do estudo de gramática no texto é inquestionável para nós, professores de língua materna. Mesmo os professores que inicialmente desconhecem o funcionamento de tal abordagem aceitam-na facilmente ao tomar conhecimento da existência dessa proposta em documentos oficiais ou em textos teóricos. (...) Essa atitude é justificada pela inquietação percebida por professores frente aos resultados insatisfatórios do ensino de língua materna, ainda orientado pela concepção e metodologia de ensino características da gramática tradicional. (MATTOS e SILVA, 2011, p. 23)

O conjunto de crenças ligadas à atividade de produção textual, mais precisamente à elaboração do texto escrito esteiam mudanças nas práticas pedagógicas mais eficazes e próximas das necessidades e expectativas dos estudantes. Facilitam a compreensão de que a escrita necessita de articulação entre diversos elementos: a leitura, a ortografia, a reflexão sobre o uso da língua em suas modalidades falada e escrita.

Observar as crenças dos estudantes frente às duas modalidades da língua mostra a importância de um trabalho docente alinhado às percepções de mundo dos estudantes. Os estudos linguísticos revelaram ao longo das últimas décadas que a percepção dessas duas modalidades como dicotômicas é um erro; mostraram ainda que não há uma supremacia entre as modalidades, contudo esta visão dos estudos linguísticos ainda não atingiu plenamente a comunidade discente. Ainda há a necessidade de práticas de produção de textos orais e escritos na Educação Básica com vistas a auxiliar a percepção destes indivíduos sobre o papel e peculiaridade dos diferentes usos da língua, buscando auxiliar numa formação linguística reflexiva e consciente. É desejável que o estudante, ao final de sua formação básica, perceba que é mais uma postura ideológica do que um critério linguístico o que alça a língua escrita ao prestígio social; que perceba o valor de cada modalidade em suas práticas sociais; e por fim, que uma vez comparando fala e escrita seja percebido por estes indivíduos que as diferenças que podem ser identificadas entre as modalidades estão na perspectiva do uso e não do sistema (MARCUSCHI, 2003 p. 43).

4.1.3 Percepções sobre diversidade linguística

Hymes (1971)²⁹ refletindo sobre o conceito de competência comunicativa, rememora o trabalho de Labov, pontuando a importância da observação da diversidade ao estudar a linguagem de uma comunidade:

Em resumo, se alguém analisa a linguagem de uma comunidade como se ela devesse ser homogênea, a diversidade o levaria ao erro. Se alguém começa com a análise da diversidade, esse alguém pode isolar a homogeneidade que está verdadeiramente lá. (HYMES, 1971, p. 84)

Seguindo com seu pensamento acerca da construção da competência linguística, Hymes (1971) sinaliza:

A criança adquire competência quando fala, quando não fala, e no que fala sobre alguém, quando, onde e de qualquer maneira. Em resumo, ela torna-se capaz de adquirir um repertório de atos de fala, tomar parte de conversas e avaliar e comparar suas próprias aquisições as dos outros. Esta competência, além disso, está recheada de atitudes, valores e motivações a respeito da língua, suas características e usos, são recheados de competência e atitudes, para interrelação da língua com outros códigos. (HYMES, 1971, p. 86)

Tal posicionamento evidencia a importância do fator social na construção da competência comunicativa de um indivíduo, ponto crucial que diferencia o pensamento de Hymes da visão gerativa de competência comunicativa. Deste modo, fica patente a importância de observar como os estudantes observados percebem a influência do fator social na variação linguística. À vista disso, parte da investigação das crenças nas comunidades de estudantes do *Campus Catu* voltou-se para as percepções destes sujeitos frente à diversidade linguística. Para tanto foram apresentadas as assertivas: “Os adultos falam melhor que os jovens.” (assertiva nº 05); “As pessoas analfabetas falam errado.” (assertiva nº 11); “Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito.” (assertiva nº 18); “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa.” (assertiva nº 20); “Sei mais inglês do que português.” (assertiva nº 21); “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu.” (assertiva nº 22); “Mudo o meu jeito de falar a depender do lugar em que estou.” (assertiva nº 24).

A diversidade linguística, consoante os pressupostos teórico-metodológicos da teoria variacionista laboviana, está atrelada a condicionadores linguísticos e extralinguísticos. Perceber que a variação e a mudança na língua ocorrem em razão

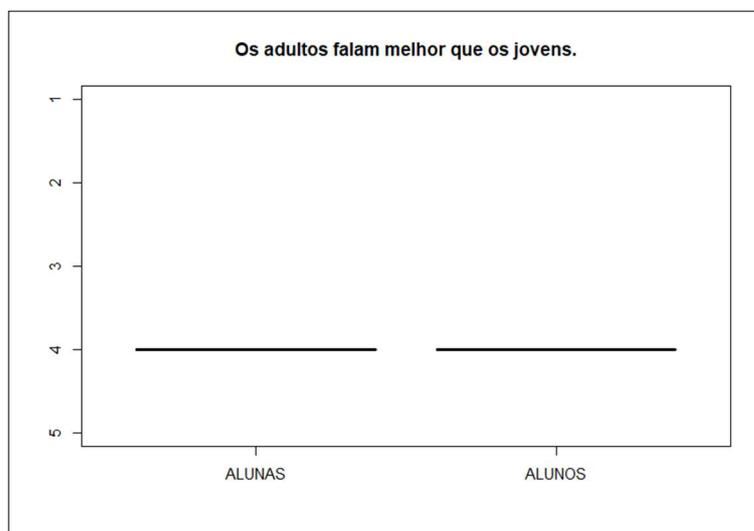
²⁹ Texto traduzido e publicado em Revista Desempenho, v. 10, n. 1, jun-2009

de fatores internos e externos ao sistema linguístico é importante para que o falante perceba com mais clareza que a língua não se restringe a um rol de regras gramaticais, para além de razões inerentes ao próprio sistema, a língua, como bem social, reflete a própria sociedade, posto que:

“a língua é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo. Em outras palavras, o sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 75)

A primeira assertiva apresentada aos estudantes versa sobre a diferença de fala entre gerações, com o fito de perceber como eles mensuram suas próprias falas em relação à fala de indivíduos mais velhos.

Gráfico 38 – Diversidade linguística “Os adultos falam melhor que os jovens”: sexo

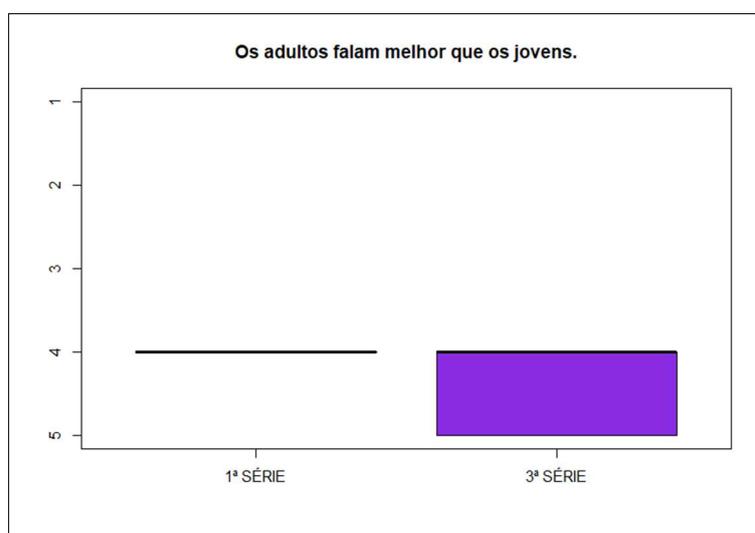


Fonte: elaborado pela autora

Os jovens (e as jovens) participantes da pesquisa não consideram o modo de falar das pessoas mais velhas com as quais convivem mais valorado do que o utilizado por eles, haja vista a escolha categórica dos grupos à opção “discordo” em ambos os sexos.

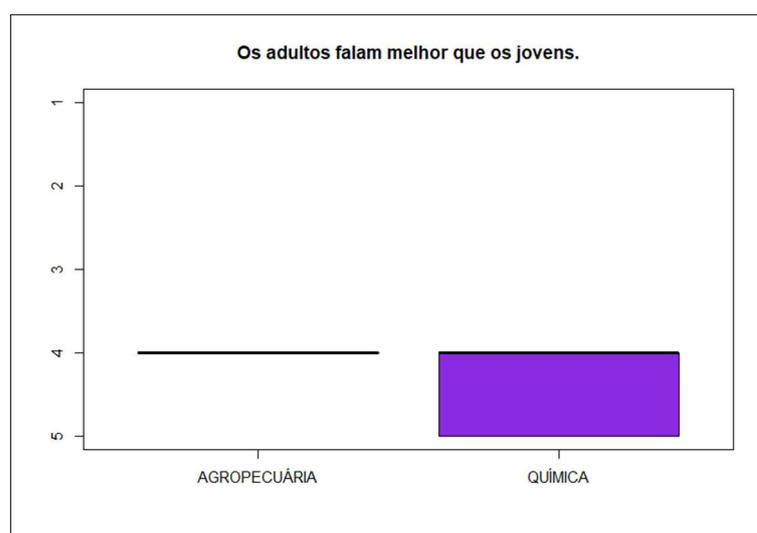
Comportamento semelhante é observado nos demais grupos, evidenciando certo agravamento do juízo entre os estudantes da terceira série e do curso de Química em que se nota a concentração das respostas entre as opções “discordo” e “discordo inteiramente”, o que equivale a 98% das respostas entre os estudantes da 3ª série do curso de Química.

Gráfico 39 – Diversidade linguística “Os adultos falam melhor que os jovens”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 40 – Diversidade linguística “Os adultos falam melhor que os jovens”: curso

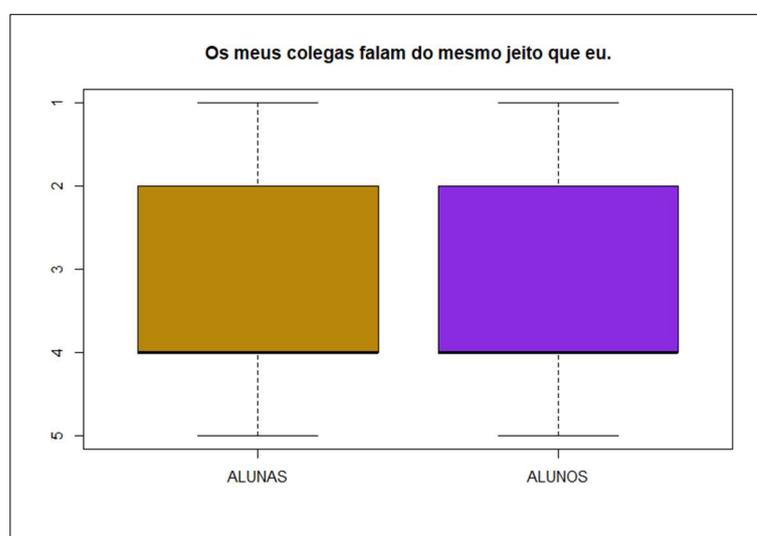


Fonte: elaborado pela autora

Alguns fatores podem ser relevantes no entendimento deste juízo: muitos destes jovens são naturais e moradores de cidades distantes dos grandes centros urbanos, contudo, graças à crescente evolução das mídias digitais interagem com o mundo, mantêm contato com pessoas de diversos lugares e culturas. Tais vivências podem ser percebidas como um possível fator que influencia o posicionamento de perceber que os usos linguísticos dos mais velhos com que convivem não sejam melhores do que os seus próprios.

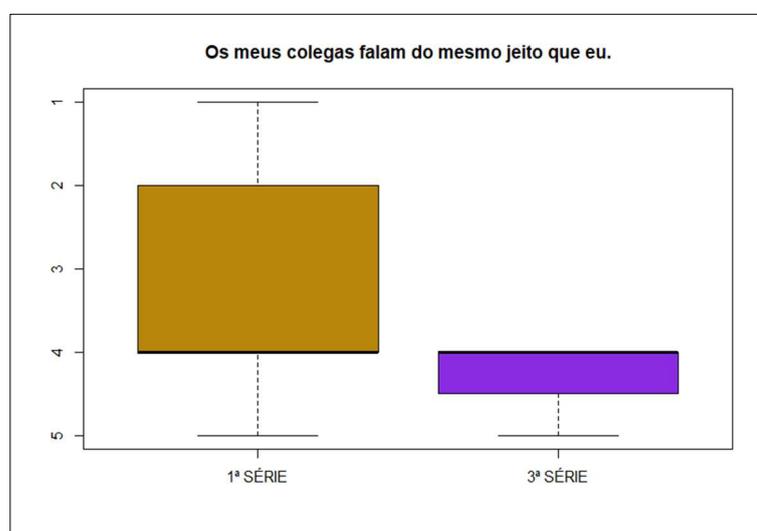
Este mesmo fator pode influenciar nas respostas da assertiva “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu”.

Gráfico 41 – Diversidade linguística “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu”: sexo



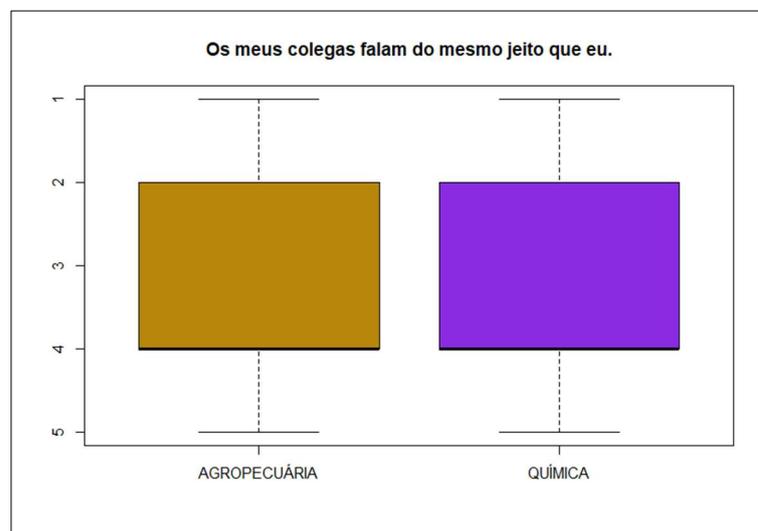
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 42 – Diversidade linguística “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 43 – Diversidade linguística “Os meus colegas falam do mesmo jeito que eu”: curso



Fonte: elaborado pela autora

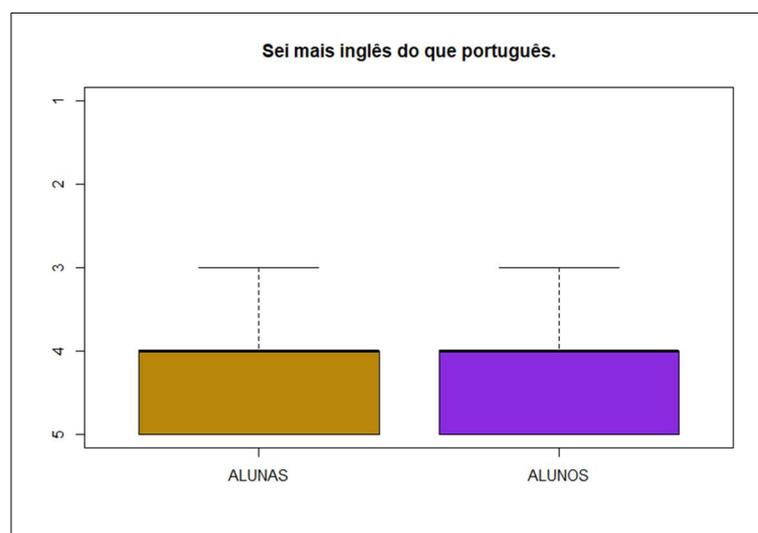
Apesar dos gráficos apresentarem diferentes intervalos interquartis, todos coincidem com a posição da mediana no primeiro quartil alinhado à opção de resposta “discordo”, indicando o desacordo dos grupos à afirmativa proposta. Ainda quanto à dispersão apresentada nos gráficos, percebe-se, na variável série, uma maior de diferença de comportamento; enquanto os estudantes da série inicial apresentam respostas que direcionam à concordância apresentada na afirmativa, os estudantes da série final apresentam uma dispersão menor, tendo por limite o ponto de neutralidade “não concordo, nem discordo”.

As duas assertivas a seguir dialogam diretamente com um dos mitos elencados por Bagno (2007): o português é muito difícil. Neste mito reside a ideia de que a língua portuguesa é um bem quase inatingível, posto que sua aquisição só ocorre em uma casta limitada e privilegiada da sociedade. Por conseguinte, perceber outras línguas como de mais fácil uso é um caminho mais que esperado. A partir deste posicionamento, foi suscitada a hipótese de que os estudantes poderiam tender a concordar com as afirmações: “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa” e “Sei mais inglês do que português”.

Como pode ser notado nos gráficos a seguir, as duas comunidades participantes assumem a posição de que possuem maior domínio da língua

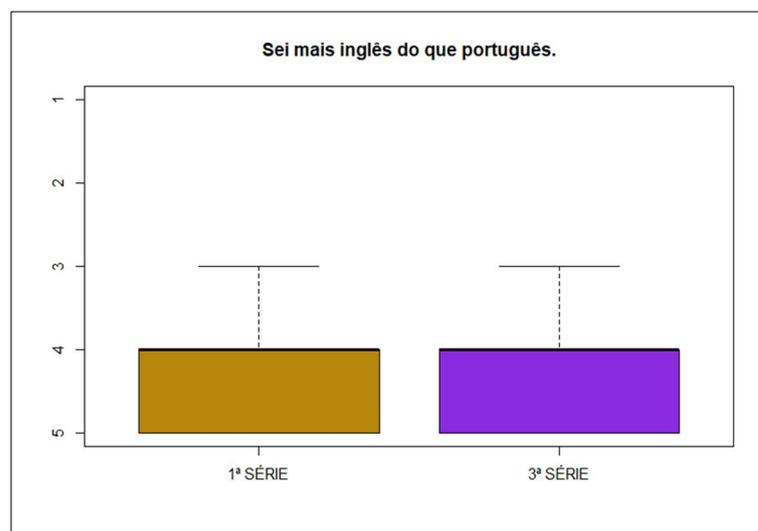
portuguesa em relação à língua inglesa, vide que em todos os gráficos há a representação do mesmo comportamento: a amplitude interquartílica abrangendo as opções “discordo” e “discordo inteiramente” com a cauda de distribuição indo até o ponto de neutralidade.

Gráfico 44 – Diversidade linguística “Sei mais inglês do que português”: sexo



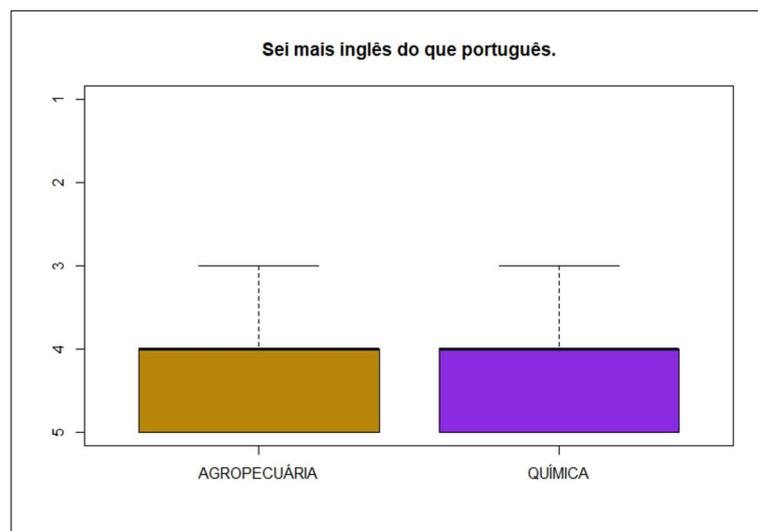
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 45 – Diversidade linguística “Sei mais inglês do que português”: série



Fonte: elaborado pela autora

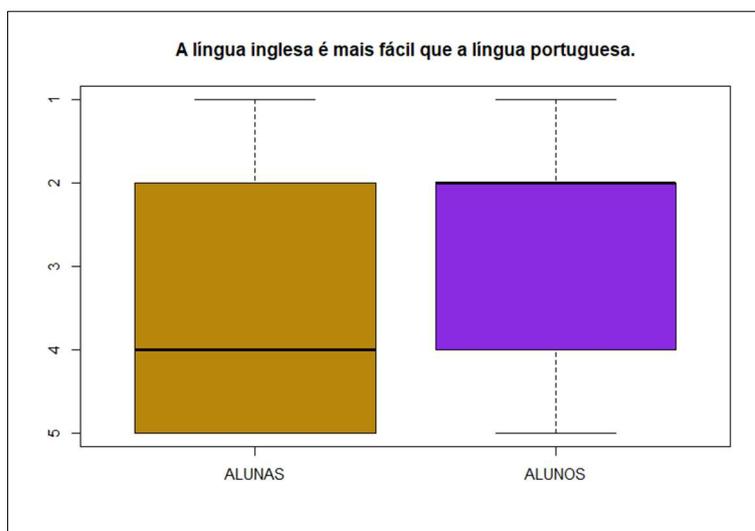
Gráfico 46 – Diversidade linguística “Sei mais inglês do que português”: curso



Fonte: elaborado pela autora

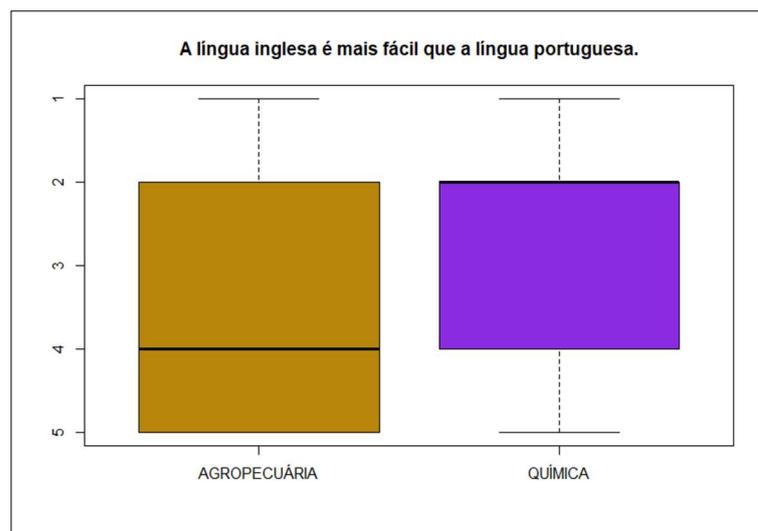
Contudo, para a assertiva “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa” não foi percebido o mesmo consenso. Constatou-se um comportamento diferenciado entre alunas e alunos: estes tendem a concordar com a afirmação, ao passo que aquelas discordam. Mesma postura é observada ao confrontar as respostas por curso: os estudantes do curso de Agropecuária discordaram da proposição, enquanto os estudantes de Química concordaram. Vale ressaltar que a maior parte dos estudantes do sexo masculino constituintes da amostra cursa Agropecuária (62%) e maioria das estudantes cursa Química (57%). Ao longo das observações de atividades cotidianas destes estudantes, foi possível perceber o maior envolvimento dos estudantes de Química com a língua inglesa. Uma possível razão esteja na origem escolar haja vista parte significativa destes serem oriundos da rede particular de ensino.

Gráfico 47 – Diversidade linguística “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa”: sexo



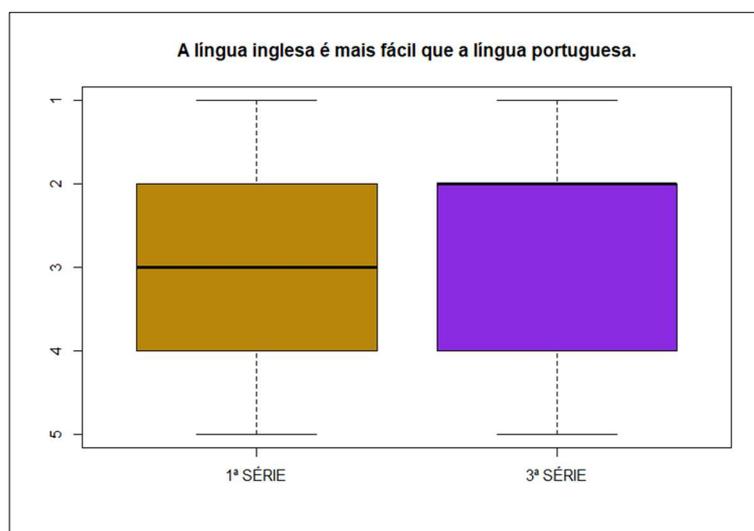
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 48 – Diversidade linguística “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa”: curso



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 49 – Diversidade linguística “A língua inglesa é mais fácil que a língua portuguesa”: série



Fonte: elaborado pela autora

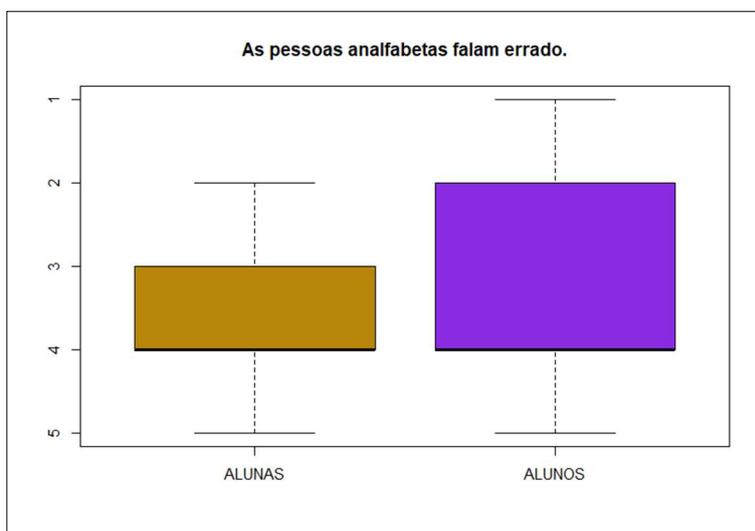
O gráfico com as respostas dos participantes divididos por série indica um posicionamento de concordância com a assertiva entre os estudantes das turmas concluintes dos cursos, já entre os iniciantes houve um posicionamento neutro. Ressalte-se que em ambos os grupos os limites inferior e superior registraram respostas em todas as opções de juízo o que indica que os participantes da pesquisa não apresentam um posicionamento coeso acerca da assertiva proposta.

Identificar possíveis crenças que reforçam o mito de que a língua portuguesa é difícil motiva reflexões no tocante a necessárias mudanças nas políticas de ensino da língua materna, sobretudo em tempos em que uma Educação democrática, libertadora e emancipadora se faz tão necessária, posto que:

Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem. (BAGNO, 1999, p. 35)

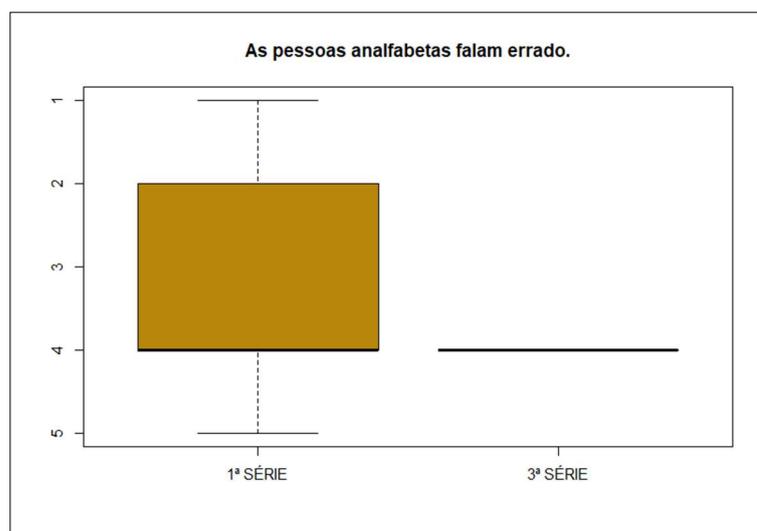
Estimulando, do mesmo modo, proposições que proporcionassem a observação de crenças que fomentam o preconceito linguístico, foi apontada a assertiva “As pessoas analfabetas falam errado”.

Gráfico 50 – Diversidade linguística “As pessoas analfabetas falam errado”: sexo



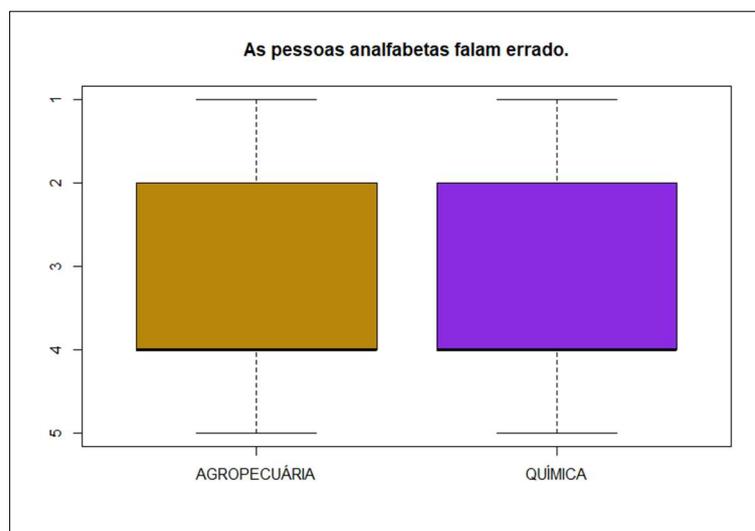
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 51 – Diversidade linguística “As pessoas analfabetas falam errado”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 52 – Diversidade linguística “As pessoas analfabetas falam errado”: curso



Fonte: elaborado pela autora

Vale notar que os limites das caudas dos boxplot abrangem todas as opções de respostas. Do total de respostas para esta afirmação, 25% dos estudantes concordaram com a proposição de que pessoas analfabetas falam errado. A mediana no gráfico referente aos grupos observados por série indica que este ponto de vista é agravado no posicionamento dos estudantes concluintes.

Conforme Bagno (1999), o mito de que "As pessoas sem instrução falam tudo errado" reforça o mito da homogeneidade linguística do português brasileiro. Esta crença reforça a percepção construída ao longo da vida escolar de que só há uma forma de uso da língua aceitável e que esta é ensinada nas escolas. Tais dados das comunidades de estudantes do *Campus Catu* impulsionam a necessidade de mais investimento em formação e prática pedagógicas voltadas para a Educação Básica que conduzam os estudantes à reflexão sobre os usos prestigiados e estigmatizados em nossa sociedade, pois:

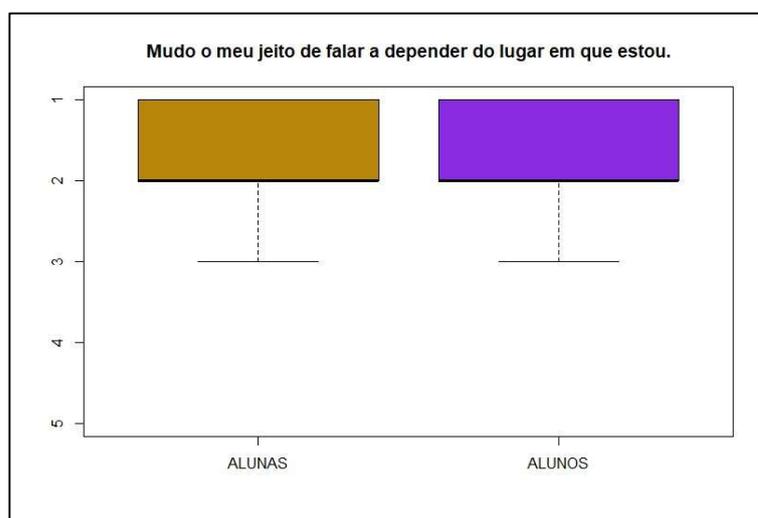
Se queremos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas. (BAGNO, 2007, p. 159)

Para finalizar este bloco de observação, tem-se as assertivas “Mudo o meu jeito de falar a depender do lugar em que estou” e “Em qualquer situação da vida posso

falar do mesmo jeito”. Estas afirmações intentam concorrer para a percepção das crenças dos estudantes face à variação diafásica³⁰.

As respostas coletadas apresentam posicionamento que complementa e reforça o posicionamento dos estudantes em relação à variação na língua consoante o contexto comunicativo. Os estudantes, independente de subdivisão social, concordaram com a afirmação de que mudam o jeito de falar consoante o lugar onde estejam, ao passo que discordam com a afirmação de que, alheios às diversas situações da vida, sempre falam do mesmo jeito.

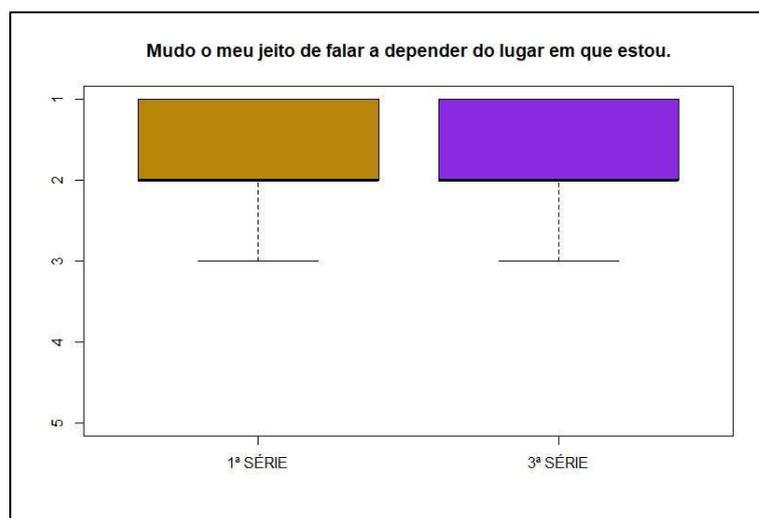
Gráfico 53 – Diversidade linguística “Mudo meu jeito de falar a depender do lugar em que estou”:
SEXO



Fonte: elaborado pela autora

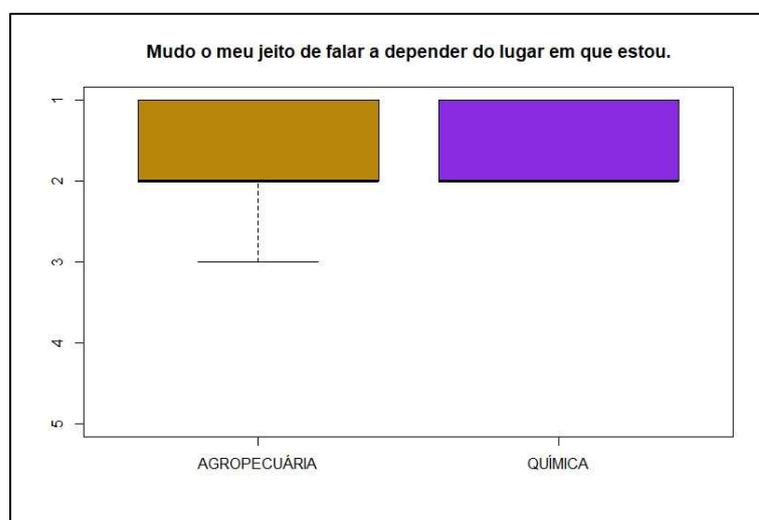
³⁰ A variação diafásica está relacionada a fatores de natureza pragmática e discursiva, posto que o falante avalia de quais usos da língua lançará mão considerando para tanto a situação comunicativa.

Gráfico 54 – Diversidade linguística “Mudo meu jeito de falar a depender do lugar em que estou”:
série



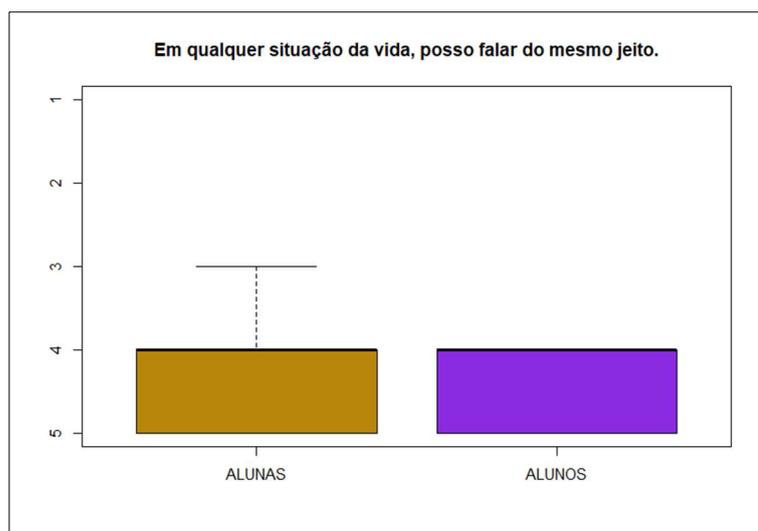
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 55 – Diversidade linguística “Mudo meu jeito de falar a depender do lugar em que estou”:
curso



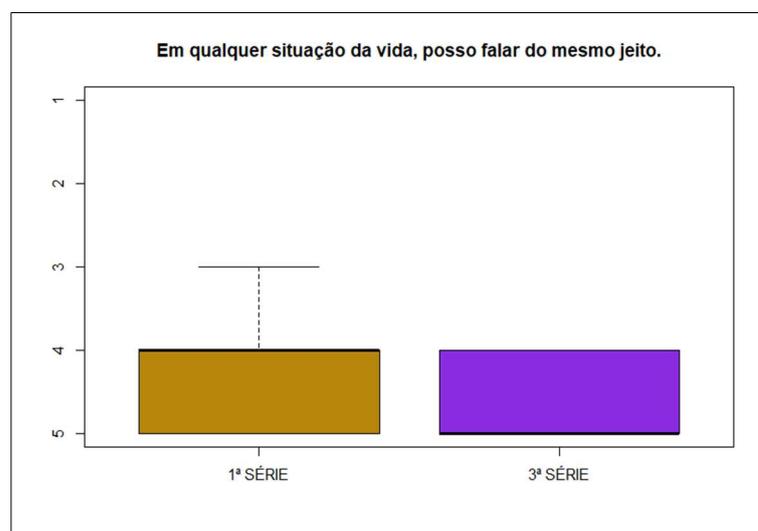
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 56 – Diversidade linguística “Em qualquer situação da vida posso falar do mesmo jeito”: sexo



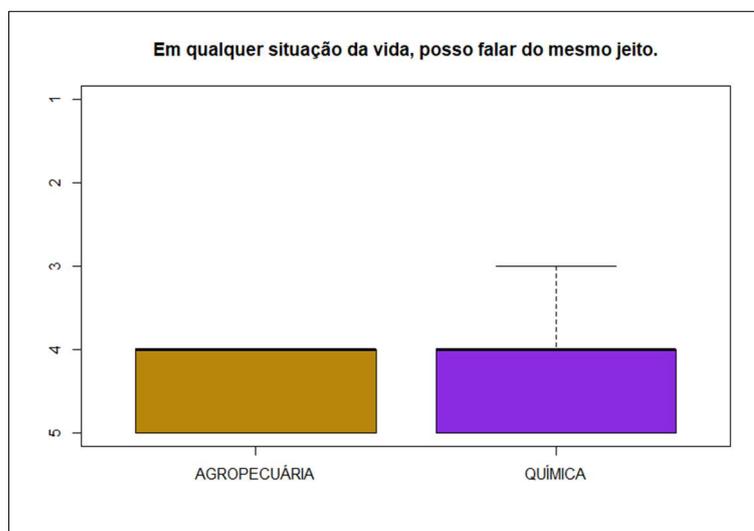
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 57 – Diversidade linguística “Em qualquer situação da vida posso falar do mesmo jeito”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 58 – Diversidade linguística “Em qualquer situação da vida posso falar do mesmo jeito”: curso



Fonte: elaborado pela autora

Como pontuado anteriormente, os gráficos das duas assertivas que remetem à percepção da variação diafásica projetam imagens opostas – o primeiro trio de gráficos apresenta intervalo interquartil entre as opções “concordo” e “concordo inteiramente” e o segundo trio de gráficos apresenta dispersão entre as opções “discordo” e “discordo inteiramente”.

Contemplando os dados e recuperando o debate sobre competência linguística iniciado nesta parte da observação dos dados, vê-se na reflexão de Ilari e Basso (2011) a respeito do papel do professor de língua materna, considerando que seus alunos antes de ir à escola dominam a sintaxe de sua língua materna e possuem significativo repertório lexical, compreende-se que ainda:

Na prática, a escola não tem trabalhado a partir de um plano voltado para enriquecer sistematicamente a competência linguística do aluno, tem-se preocupado em criar no aluno uma outra competência que, supostamente, coincide com a competência linguística das classes mais altas. (ILARI; BASSO, 2011, p. 231)

Destarte o desenvolvimento de estudos que primam pela percepção dos estudantes frente ao ensino de língua materna se justifica, posto que, por maior que tenha sido trilhado o caminho dos estudos linguísticos na contemporaneidade, muito ainda há por ser trilhado na aderência destes nas salas de aulas de nosso país. Para além da atualização de livros didáticos e outras mídias, é preciso reparar visões que os estudantes têm formado ao longo do tempo em que estão sob a égide escolar.

4.1.4 Percepções sobre o ensino de português

Escola é
(Paulo Freire)

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.
(...)

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

A epígrafe que inicia esta parte das observações dos dados é parte de um poema de Paulo Freire. Ao definir escola, Freire em seus versos dialoga com a visão de aprendizagem defendida por Wenger (1998), na medida em que o espaço de aprendizagem deva ser aquele em que o conhecimento é construído através da prática social, na formação de laços que unem as comunidades de prática e promovem a formação dos indivíduos coletivamente edificada.

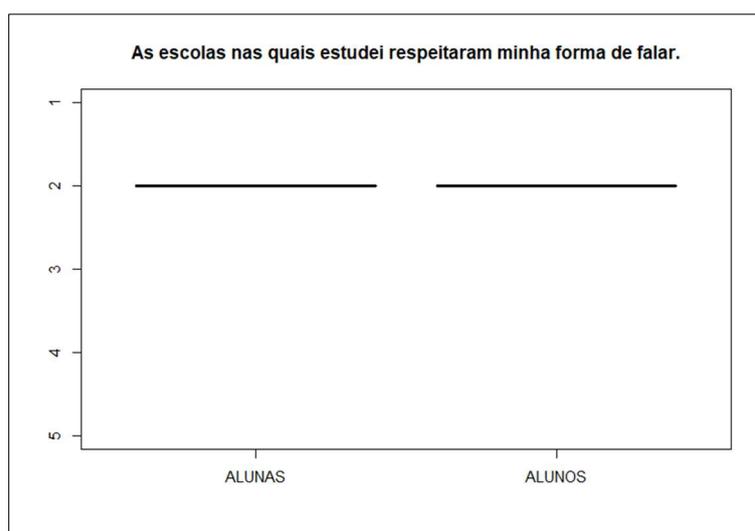
Comumente encontramos na literatura especializada educadores/estudiosos da área refletindo sobre o que é a escola, qual seu papel e impacto nas vidas dos educandos, mas e a visão destes últimos? Em busca de práticas pedagógicas mais dialógicas que considerem o estudante como elemento central do processo de aprendizagem, observar suas percepções acerca desta instituição e do ensino de língua materna apresenta-se como caminho promissor. Deste modo, parte do estudo ora delineado voltou-se a proposições que motivasse a emersão das crenças dos estudantes das comunidades de práticas apreciadas em relação aos elementos ligados ao ensino de língua portuguesa. Para tanto foram apresentadas as assertivas: “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.” (assertiva nº 08); “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.” (assertiva nº 09); “A escola deve corrigir a fala dos alunos.”

(assertiva nº 10); “Estudar língua portuguesa é importante para a minha formação.” (assertiva nº 16); “A escola ensina gramática de forma adequada.” (assertiva nº 17); “As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.” (assertiva nº 23).

Magda Soares, discorrendo sobre a progressiva oferta de Educação às camadas mais pobres da sociedade brasileira pontua que "a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo" (SOARES, 2001 [1986], p.09), alicerçando-se, para tanto, nos altos índices de evasão e repetência daquela época. Ao listar as possíveis causas desse fracasso escolar pelas camadas mais populares, Soares sinaliza a linguagem como um fator importante a ser observado, posto que o dialeto trazido por estes estudantes não se configura como um bem social privilegiado em nossa sociedade, cabendo à escola o compromisso de respeitar os dialetos de classe trazido pelos estudantes, ao passo que deve ofertar a estes o dialeto de prestígio:

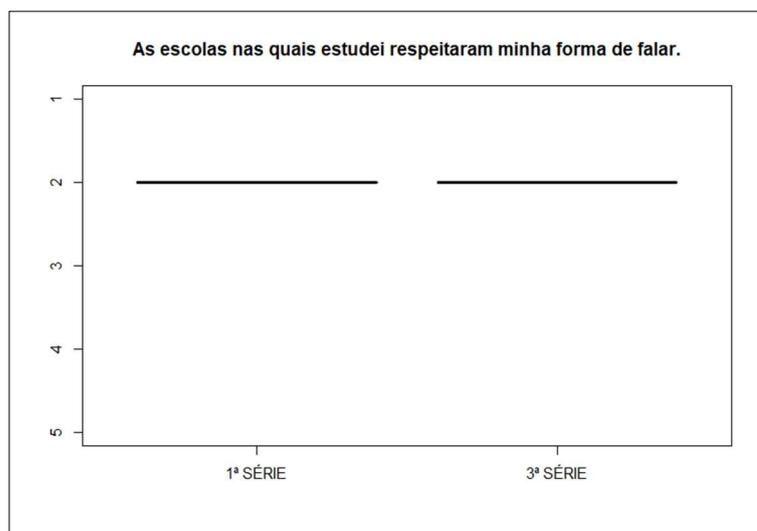
A proposta pedagógica de uma escola transformadora, na área da linguagem, aproxima-se, pois, da proposta do bidialetismo, sugerida pelas teorias das diferenças lingüísticas: nas duas propostas, identificam-se *diferenças* entre o dialeto de prestígio e os dialetos populares, e rejeita-se a qualificação destes como 'deficientes'; nas duas propostas, reconhece-se a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele *substitua* o seu dialeto de classe, mas para que se *acrescente* a ele, como mais um instrumento de comunicação. (SOARES, 2001 [1986], p. 74)

Gráfico 59 – Ensino de português “As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.”:
SEXO



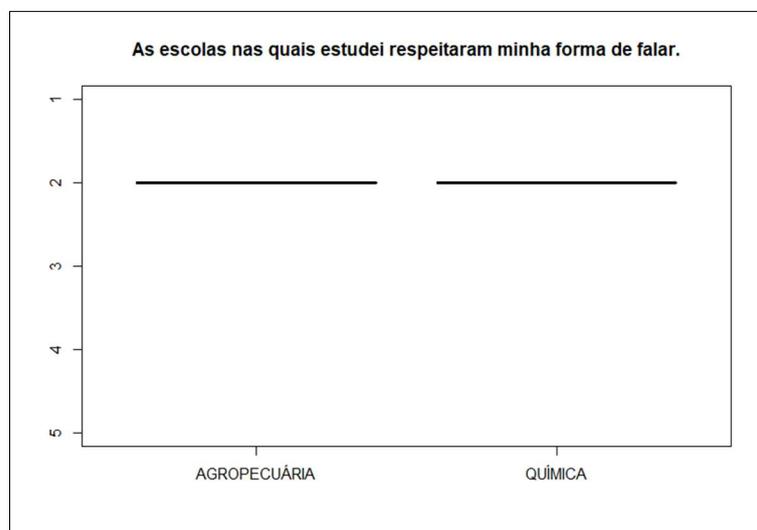
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 60 – Ensino de português “As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 61 – Ensino de português “As escolas nas quais estudei respeitaram minha forma de falar.”: curso



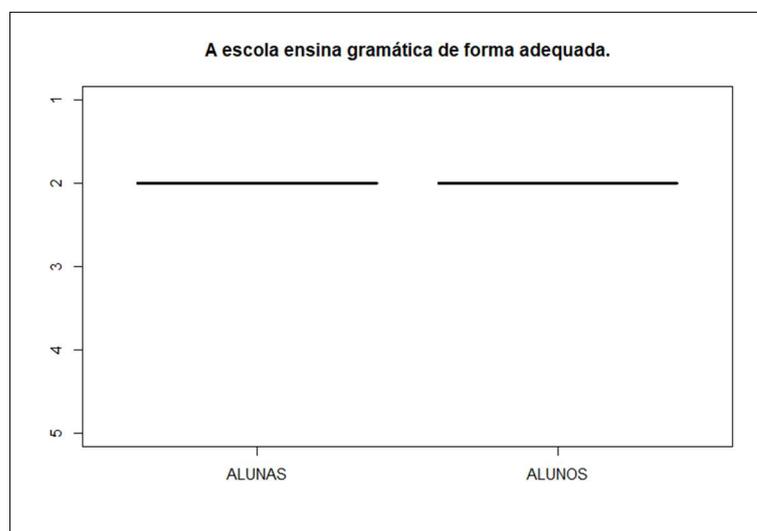
Fonte: elaborado pela autora

A mediana dos gráficos 59, 60 e 61 mostra a resposta categórica à assertiva o que revela um dado positivo no tocante à imagem da instituição escola, uma vez que a maioria dos estudantes aderiu à afirmação proposta revelando uma percepção crédula das instituições escolares que percorreram ao longo de suas caminhadas formativas, sendo estas um lugar de respeito a seus dialetos de origem, e, considerando que parte significativa destes discentes têm origem na classe trabalhadora, tendencia-se a crer que a escola de hoje está mais próxima daquela escola preconizada por Magda Soares no final do século XX:

"uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas mais populares (...), mas, também, e sobretudo, por que essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem" (SOARES, 2001 [1986], p. 74)

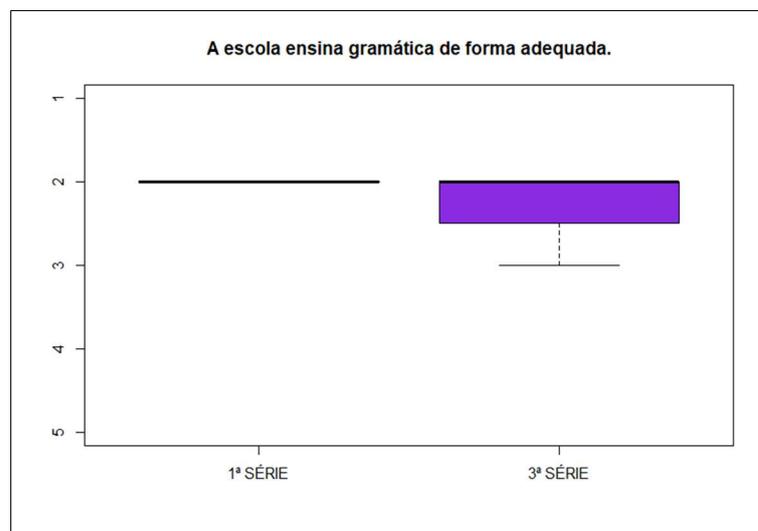
Seguindo com as percepções sobre escola, temos a apreciação de uma série de assertivas sobre como a escola deve ensinar gramática. A gramática a que se refere as afirmativas é a gramática prescritiva que permeia as aulas de língua portuguesa e está recomendada nos livros didáticos.

Gráfico 62 – Ensino de português “A escola ensina gramática de forma adequada.”: sexo



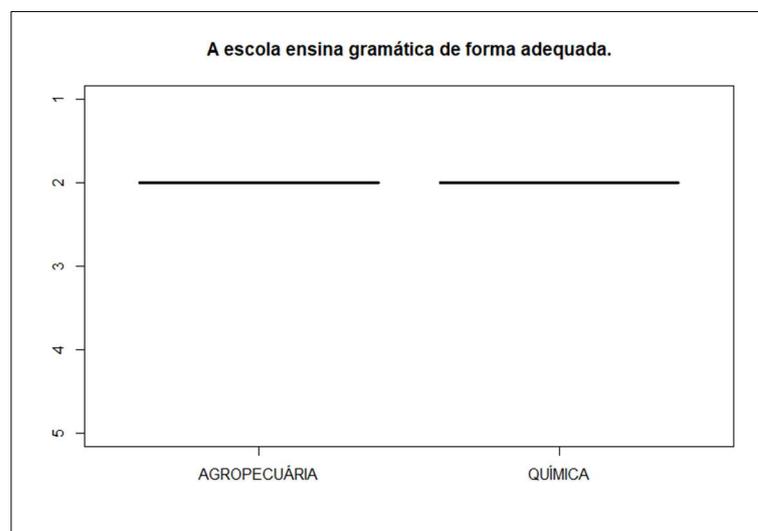
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 63 – Ensino de português “A escola ensina gramática de forma adequada.”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 64 – Ensino de português “A escola ensina gramática de forma adequada.”: curso



Fonte: elaborado pela autora

Dialogando com a percepção sobre escola, as respostas sobre ensino de gramática apresentaram crenças positivas. A disposição da mediana nos gráficos 62, 63 e 64 (“concordo”) possibilita inferir que os participantes da pesquisa estão satisfeitos com o ensino de gramática ofertado até então. Contudo, se revistas as respostas às assertivas “Eu falo bem”, “Eu escrevo bem” e “Meu modo de falar é bom” percebe-se uma dispersão nestas respostas, posto que os intervalos interquartis

direcionam parte das respostas à discordância com as afirmativas propostas. O que seria falar e escrever bem para estes estudantes? Qual o papel da gramática no processo de produção de textos (orais e escritos) para estes estudantes? Como tem sido apresentado o ensino de gramática a estes estudantes?

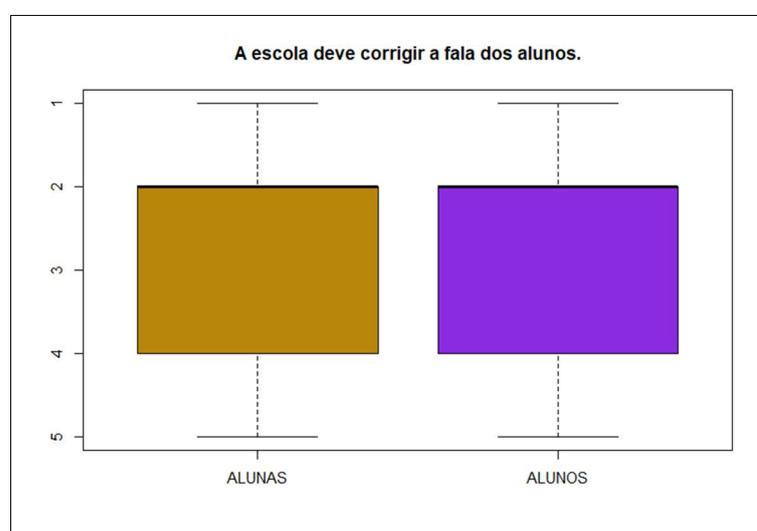
A distância de percepções entre a assertiva relacionada ao ensino de gramática e as três assertivas observadas no campo autorretrato sugere que ainda é vivenciado um ensino de gramática restrito ao estudo da gramática como um rol de regras a ser memorizado, pouco contextualizado com o uso efetivo da língua, ainda distante do que Mattos e Silva (2004) sugere como caminho para o ensino de gramática nas primeiras séries escolares:

(...) sem pretensão de uma suposta sistematização, desenvolver-se-ia um treinamento que comparasse os usos efetivos dos estudantes aos outros usos do padrão institucionalmente requerido. Seria então esse o objetivo de um ensino de “gramática” nessa etapa de aquisição da escrita e aprimoramento da fala e escrita e no desenvolvimento da capacitação da decodificação não só de textos escritos diferenciados, mas de diferentes modos de falar (...). Talvez aí o ensino de língua deixasse de ser estigmatizado (...) para vir a ser uma das formas de desenvolvimento de uma capacidade natural humana e por isso criativa e criadora. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 82-3)

Tal observação reforça um dos ideais do presente estudo: fomentar novas práticas pedagógicas mais aproximadas da demanda dos estudantes.

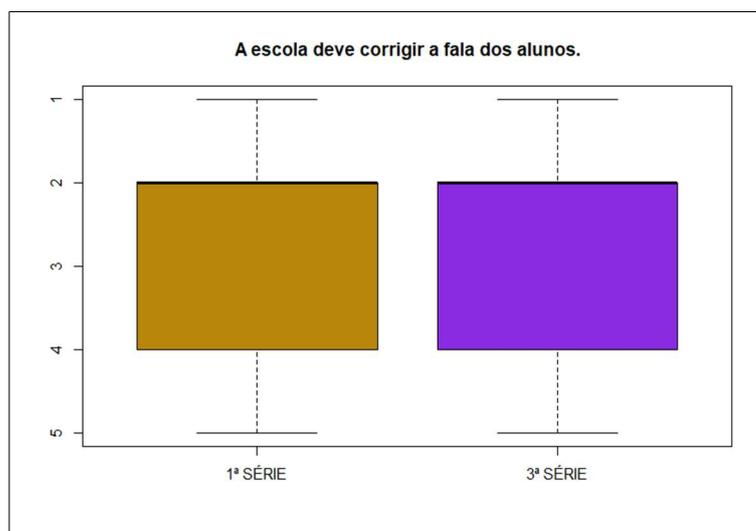
Ainda na tentativa de fomentar a reflexão sobre o papel da escola, foi sugerida a assertiva: “A escola deve corrigir a fala dos alunos”, obtendo o seguinte resultado:

Gráfico 65 – Ensino de português “A escola deve corrigir a fala dos alunos.”: sexo



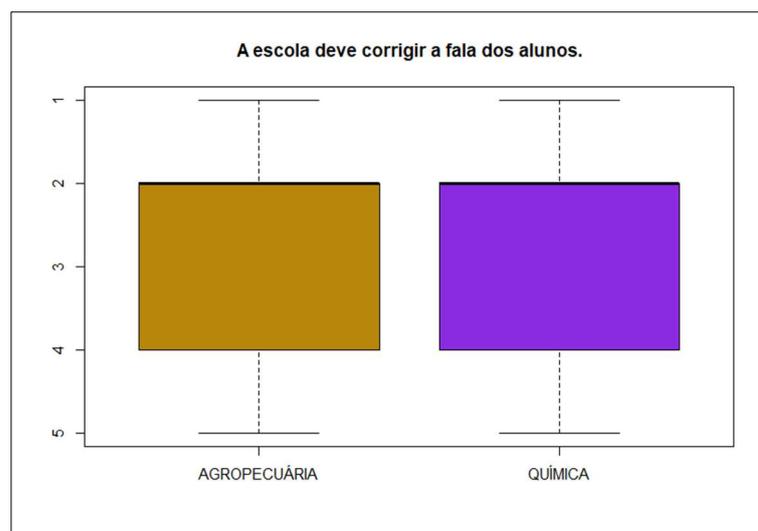
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 66 – Ensino de português “A escola deve corrigir a fala dos alunos.”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 67 – Ensino de português “A escola deve corrigir a fala dos alunos.”: curso



Fonte: elaborado pela autora

A concentração das respostas nas duas comunidades estudantis observadas, mostrando concordância com a assertiva, reforça o distanciamento do modelo de escola desejado por diversos estudiosos da Educação, a exemplo da escola transformadora preconizada por Magda Soares ao discutir o ensino de linguagem na escola:

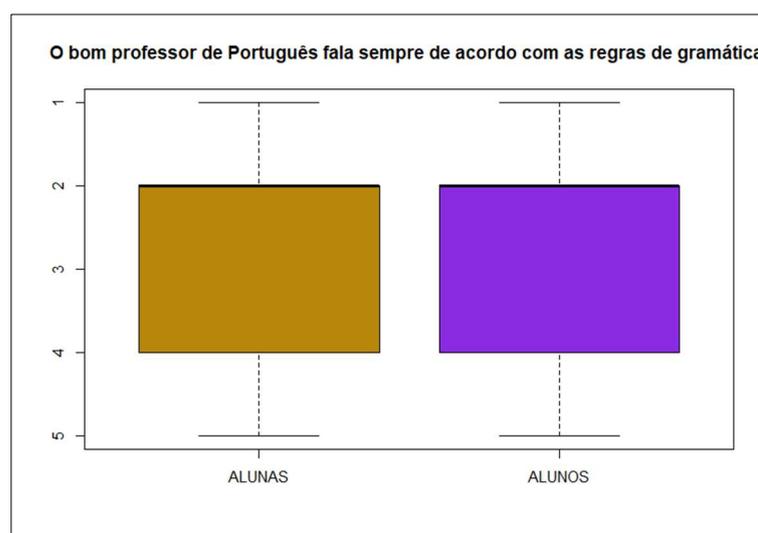
(...) a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe. para as camadas populares,

a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. SOARES, 2001 [1986], p. 73)

A assertiva mais adequada à concordância por parte dos alunos deveria ser: “A escola **não** deve corrigir a fala dos alunos”. Não é cabido a ela incrustar em seus estudantes uma noção equivocada de erro, menosprezando seus dialetos nativos. A constatação desta crença negativa é mais um indício da persistente distância das discussões dos bancos da Academia para as carteiras das salas de aula da Educação Básica.

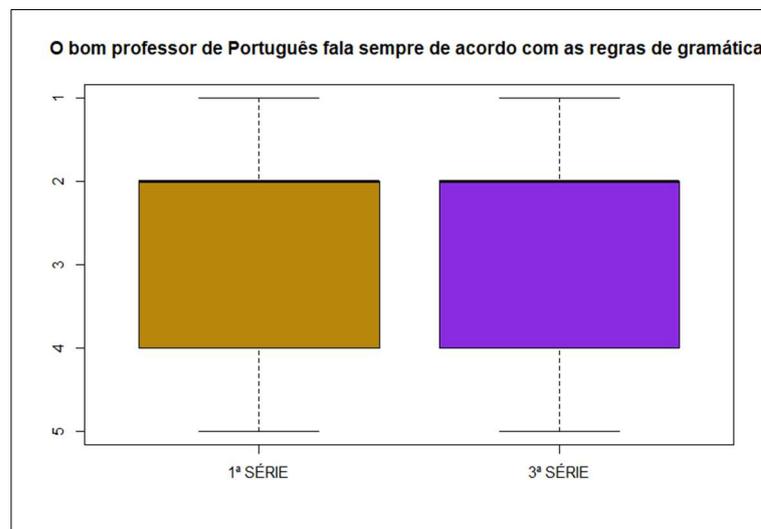
Tendo em consideração que crenças exercem forte impacto no comportamento dos indivíduos, perceber como os estudantes projetam a imagem do professor de português pode ser um elemento auspicioso no processo de melhoria das condições de ensino e aprendizagem, bem como oportunidade dos docentes reverem suas atitudes em sala de aula. Deste modo, foi proposto aos estudantes a seguinte assertiva: “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras gramaticais”.

Gráfico 68 – Ensino de português “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.”: sexo



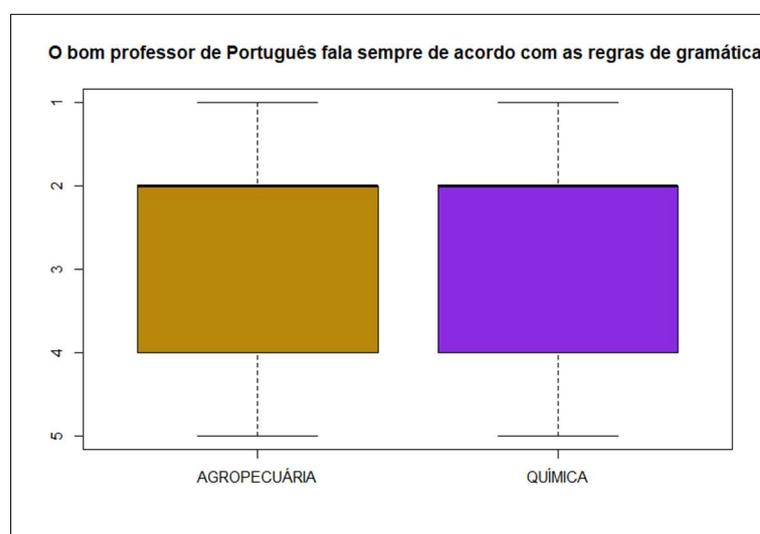
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 69 – Ensino de português “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 70 – Ensino de português “O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.”: curso



Fonte: elaborado pela autora

A mediana nos gráficos indica uma maior concentração de respostas na opção “concordo”. Contudo a observação dos gráficos de caixa revela que não houve uma uniformidade na opinião dos participantes da pesquisa. As caudas do gráfico revelam respostas opostas registradas no grupo “concordo inteiramente” e “discordo inteiramente”, bem como a dispersão iniciada em “discordo” e “concordo”.

Quantizando as respostas temos a seguinte disposição: 63 estudantes optaram por "discordo"; 11 "discordo inteiramente"; 01 "não concordo, nem discordo"; 82 "concordo"; e 40 "concordo inteiramente", em termos percentuais equivale a 62% da amostra apresentando concordância à assertiva proposta, ao passo que 37% se puseram em oposição à afirmativa.

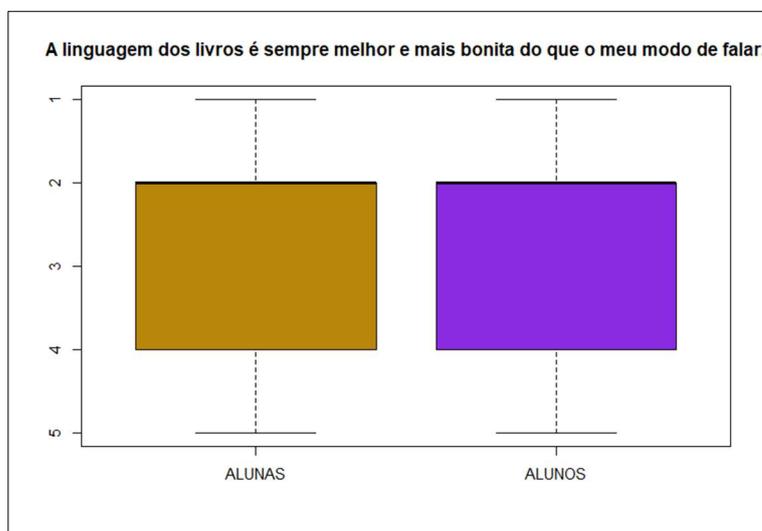
Pode-se conjecturar – sobretudo se consideradas as respostas dos estudantes às assertivas “A escola ensina gramática de forma adequada” e “Os adultos falam melhor que os jovens” – que a gramática lhes foi apresentada como um bem atingido por poucos, quase uma casta. Há uma evidente confusão por parte dos discentes entre a norma culta (passível de variação) utilizada por seus professores de português e a norma padrão prescrita nos manuais e livros didáticos. Falar bem não deveria ser percebido restritamente ao uso da norma padrão, posto se tratar de uma utopia.

A evidência desta crença tonifica a necessidade de uma mudança na postura dos agentes do ensino de português e, por conseguinte, em suas práticas. A estes cabe o papel de contribuir com a formação de indivíduos dotados de criticidade. O desenvolvimento desta qualidade perpassa comparar as diversas formas de se comunicar, as marcas sociais que estarão impressas na fala e escrita, formando, dessarte, indivíduos que atuarão com competência comunicativa nos diversos espaços da sociedade em que vivem. Mas, para tanto, é preciso criar condições para tal formação, perpassando inevitavelmente por uma mudança na visão de língua que se pretende abordar em sala de aula, aproximando-se da visão de língua portuguesa como uma heterogeneidade dialetal convivente como pontuou Mattos e Silva (2005):

(...) *continuum* que vai dos dialetos regionais rurais não-escolarizados, com recursos linguísticos simplificados, mas suficientes nas práticas linguístico-sociais de que necessitam, até os mais elaborados dialetos da fala formal culta, mas sobretudo da escrita formal culta, daqueles de nível de escolaridade alta, em geral, mas exclusivamente, pertencentes a grupos socioeconômicos da elite. (MATTOS e SILVA, 2005, p. 79)

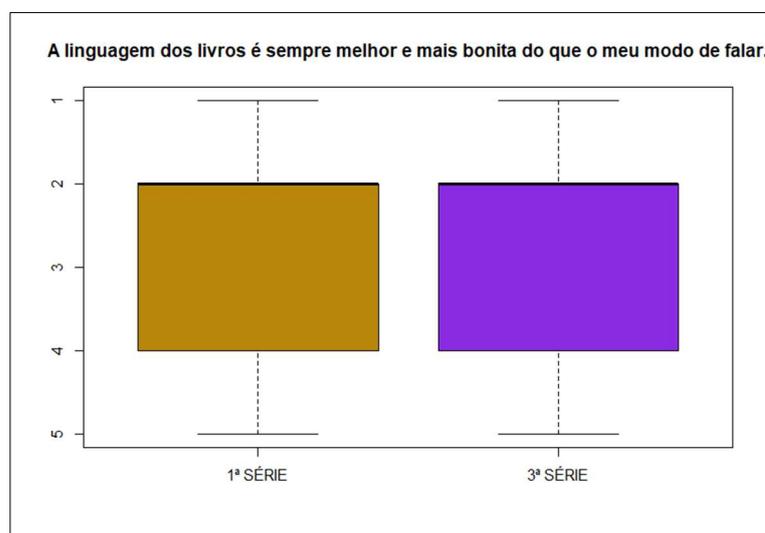
Após notar a visão dos estudantes quanto aos professores e à própria escola, será intentado, a seguir, reparar como os estudantes percebem seus usos da língua a partir da língua que lhes é apresentada nos livros.

Gráfico 71 – Ensino de português “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.”: sexo



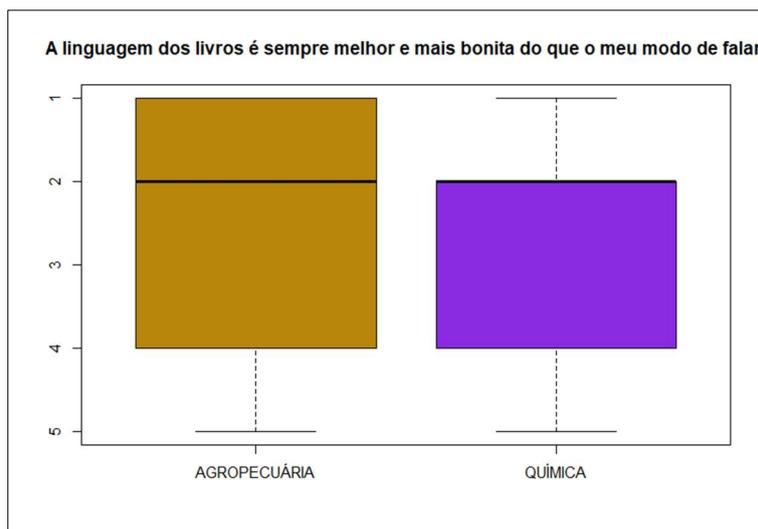
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 72 – Ensino de português “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.”: série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 73 – Ensino de português “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.”: curso



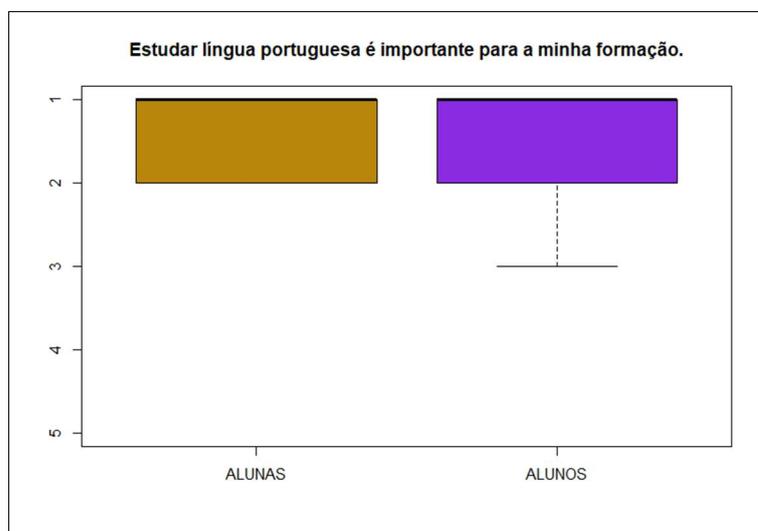
Fonte: elaborado pela autora

A distribuição dos dados nos três gráficos mostra que não há um consenso se a linguagem dos livros é mais bem valorada do que a fala dos indivíduos participantes do estudo, haja vista a amplitude de respostas entre a adesão e desaprovação à assertiva. Conquanto a mediana situe-se, assim como nos demais grupos, em posição de concordância à afirmativa proposta, vale destacar as respostas dos estudantes de Agropecuária, posto ser este grupo o que apresenta o intervalo interquartil maior, estendendo-se à opção “concordo inteiramente” revelando indícios de uma autopercepção negativa por parte desta comunidade.

Encerrando este bloco de observação sobre as percepções dos estudantes em relação ao ensino de português tem-se a assertiva: “Estudar língua portuguesa é importante para minha formação”.

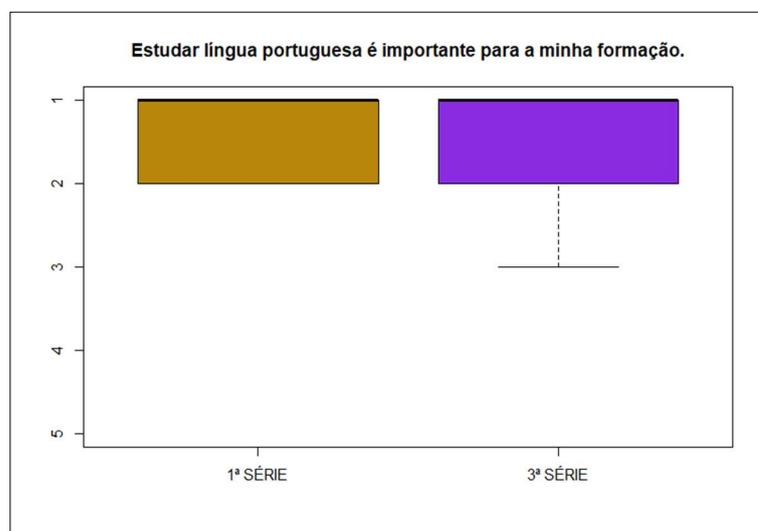
Foi evidenciado um consenso entre os estudantes quanto à importância do ensino de língua portuguesa, conforme é possível observar tanto no intervalo interquartil entre as opções “concordo” e “concordo plenamente”, quanto pela localização da mediana indicando que o maior volume de respostas está na anuência absoluta à afirmativa proposta.

Gráfico 74 – Ensino de português “Estudar língua português é importante para minha formação.”:
sexo



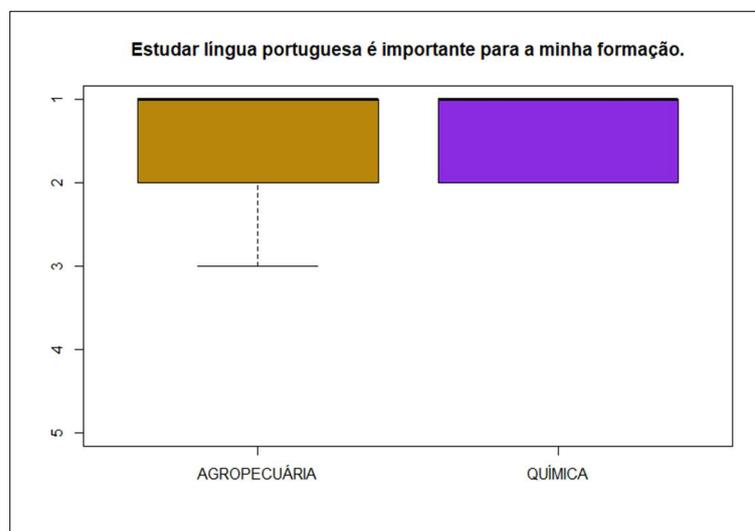
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 75 – Ensino de português “Estudar língua português é importante para minha formação.”:
série



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 76 – Ensino de português “Estudar língua português é importante para minha formação.”: curso



Fonte: elaborado pela autora

As respostas dos estudantes propiciam uma reflexão sobre o que e como ensinar. As principais personagens do processo de ensino e aprendizagem são uníssonas em afirmar a importância do estudo da língua materna em suas vidas. Há evidenciada a crença de que a aquisição do conhecimento ofertado pela escola é relevante em suas vidas, mas também pode-se perceber, ao longo da observação às respostas das demais assertivas, crenças que diminuem sua cultura, que reforçam o nefasto preconceito linguístico. Neste diapasão, quais práticas de ensino de língua portuguesa deveriam ser propostas para dirimir esta adversidade?

Estudios empíricos realizados por sociolingüistas han demostrado que las actitudes (positivas o negativas) hacia un grupo social dado se transmiten a la manera de hablar de ese grupo, de tal manera que el hecho de hablar una cierta variedad de lengua marca al individuo como más o menos inteligente, más o menos emprendedor, amistoso, confiable, etc. Así pues, grupos de evaluadores que han escuchado grabaciones hechas por una misma persona con la habilidad de imitar perfectamente más de un dialecto, han juzgado a esta persona como más inteligente y menos confiable cuando hablaba una variedad no estándar. Dada la influencia que ejercen las expectativas del profesor, las consecuencias de estas actitudes, de las cuales a menudo no somos conscientes, pueden ser gravísimas en educación.³¹ (SILVA-CORVALÁN, 2001, p. 35)

³¹ Estudos empíricos realizados por sociolinguistas têm mostrado que as atitudes (positivas ou negativas) em relação a um determinado grupo social são transmitidas ao modo de falar desse grupo, de forma que o fato de falar uma certa variedade da língua marca o indivíduo como mais ou menos inteligente, mais ou menos empreendedor, amigável, confiável, etc. Assim, grupos de avaliadores que ouviram gravações feitas por uma mesma pessoa com capacidade de imitar perfeitamente mais de um dialeto julgaram essa pessoa mais inteligente e menos confiável ao falar uma variedade fora do padrão.

Para além da apreciação das crenças estudantis, é necessário, a partir delas, buscar estratégias pedagógicas que aproximem as teorias linguísticas contemporâneas da sala de aula da Educação Básica. Faz-se imperiosa a concretização de uma escola formadora de sujeitos críticos que percebam as diversas facetas que a língua assume e sua íntima relação com questões sociais, políticas e ideológicas. É imperioso que o ensino de língua materna nas salas da Educação Básica no Brasil esteja alicerçado numa perspectiva bidialetal, em que sejam valorizadas as origens culturais dos discentes através da aceitação da existência das formas não padrão da língua, presentes nos dialetos populares destes atores da comunidade escolar, bem como lhes seja oportunizada a aquisição do dialeto de prestígio com vistas à efetiva democratização do ensino.

4.2 O QUE EMERGIU DAS ENTREVISTAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Para o pesquisador, dados são presentes ofertados pelo trabalho de campo. Como regalos, devem ser tratados da melhor maneira possível. Deste modo, movida por este desejo, a presente pesquisa atrelou às tradicionais entrevistas sociolinguísticas um novo caminho de observação, em verdade, uma vereda, assumindo ser este, por sua recente presença nos estudos linguísticos, um caminho estreito.

Nesta parte da observação dos dados – acrescentando valor à investigação dos testes de crenças – intentou-se apreciar as construções metafóricas que se revelaram no processo de conceptualização dos participantes da pesquisa sobre (a) seus usos linguísticos; (b) fala e escrita; e (c) diversidade linguística.

Os livros didáticos de língua portuguesa, há muito, trazem o termo metáfora como uma figura de palavra utilizada para realizar comparações por meio da linguagem figurada, sendo este um conceito aplicado predominantemente no ensino da Literatura. Entretanto, nos anos de 1980 os cientistas cognitivos americanos George Lakoff e Mark Johnson trouxeram uma nova concepção ao termo. Em

Dada a influência exercida pelas expectativas do professor, as consequências dessas atitudes, que muitas vezes desconhecemos, podem ser muito graves na educação. (tradução nossa)

Metaphors We Live By é apresentado, à luz da Linguística Cognitiva (LC), o conceito de metáfora, surgindo então a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).

O estudo seminal de Lakoff & Johnson (1980) representa também um dos pilares da própria Linguística Cognitiva, que emerge no início dos anos 80 e se caracteriza por estudar a linguagem como parte integrante da cognição e manifestação da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento mental e da experiência individual, social e cultural (SILVA; LEITE, 2015, p. 01)

A TMC inicia esta nova visão de metáfora alicerçando-se em três ideias: (i) a metáfora, assim como a metonímia, são, também, fenômenos do pensamento e não apenas da linguagem, sendo estas configuradas como processos linguístico-cognitivos; (ii) a metáfora e a metonímia constituem-se em mapeamentos ou projeções de domínios conceptuais; e (iii) a experiência corpórea origina a metáfora e a metonímia.

É uma visão experiencialista, em que os conceitos são definidos primariamente em termos de propriedades interacionais baseadas na percepção humana. Por exemplo, o conceito de VERTICALIDADE nasce do fato de termos um corpo com a estrutura que tem e habitarmos um planeta com a força gravitacional como a terra, que nos permite assumir a posição ereta, com nossos olhos na parte de cima e nossos pés na parte de baixo. Ou seja, nosso sistema conceitual, que é compartilhado pelos membros de uma comunidade lingüística, não é composto de conceitos definidos em termos de propriedades inerentes das coisas, mas emerge da nossa experiência com o próprio corpo e o ambiente físico e cultural em que vivemos. (LIMA, 2003, p. 19-20)

As metáforas não são construídas de forma arbitrária, ao contrário, elas são um recurso cognitivo através do qual estruturamos nosso pensamento, e, por conseguinte, nossa linguagem, tendo por base nossas experiências corpóreas. Em razão disso, para a LC, a mente humana é corporificada.

(...) a metáfora está filtrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1996], p. 45)

Em referência à naturalidade com que as metáforas permeiam nossos pensamentos, por conseguinte, nossos discursos, Lakoff e Johnson (2002) trazem, como exemplo, a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Para tanto, os pesquisadores elencam sentenças que exteriorizam esta metáfora, tais como “seus argumentos são indefensáveis”, “Suas críticas foram direto ao alvo”, “Destruí sua

argumentação”, “Jamais ganhei uma discussão com ele” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p.46)

Seguindo com a explicação sobre a naturalidade das metáforas em nosso dia a dia, os autores, a partir da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, discorrem que:

Podemos realmente ganhar ou perder uma discussão. Vemos as pessoas com quem discutimos como um adversário. Atacamos suas posições e defendemos as nossas (...) Muitas das coisas que fazemos numa discussão são parcialmente estruturadas pelo conceito de guerra. (...) É nesse sentido que DISCUSSÃO É GUERRA é uma metáfora que vivemos na nossa cultura; ela estrutura as ações que realizamos numa discussão. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p.47)

Constata-se, deste modo, ao observar uma construção metafórica, que há uma projeção de um domínio sobre outro, como definido por Lakoff e Johnson (2002 [1980]) a metáfora nos permite compreender uma coisa em termos de outra, ou seja, a transposição de um domínio fonte para um domínio alvo. Desta forma, temos o mapeamento da metáfora conceptual sendo montado em um esquema sob a forma de X É Y, como exposto anterior, DISCUSSÃO É GUERRA, sendo X o domínio alvo e Y o domínio fonte.

A TCM elenca três tipos basilares de metáforas³²: (a) estruturais – adquiridas automaticamente e de forma inconsciente ainda na infância. Nestas metáforas, o domínio fonte é de natureza sensório-motora e o domínio alvo resulta da experiência subjetiva; (b) orientacionais – estão relacionadas à orientação espacial. Por meio delas, o sujeito relaciona seu corpo com o ambiente físico. Este tipo de metáfora organiza todo um sistema em termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p.59); e (c) ontológicas – originam-se da experiência do indivíduo com substâncias e objetos físicos. Por meio destas metáforas, é possível categorizar, agrupar ou quantificar o que se encontra no ambiente, organizando sua forma de pensar.

Prosseguindo com os estudos sobre a mente corporificada e as projeções metafóricas vê-se em Johnson (1987), Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999) o amadurecimento do conceito de esquema imagético. Os esquemas imagéticos são estruturas abstratas, maleáveis que se originam das experiências sensório-motoras, daí sua natureza cinestésica. São os esquemas que projetam imagens mentais

32 Exemplos de tipos de metáfora retirados de “Metáforas da Vida Cotidiana”: (a) estruturais – TEMPO É DINHEIRO (Você está desperdiçando meu tempo); (b) metáforas orientacionais – FELIZ É PRA CIMA, TRISTE É PRA BAIXO (Estou me sentindo pra cima hoje; Eu caí em depressão); A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE (A inflação está nos colocando num beco sem saída)

coletadas pelas vivências do indivíduo. Alguns esquemas de imagem elencados por Johnson e Lakoff são: recipiente – remete à experiência cotidiana de interioridade e exterioridade; caminho e ciclo – remete ao deslocamento experienciado pelo corpo; força – experiência provocada pelo movimento do corpo; equilíbrio – vivência experimentada pelo corpo tão logo atinge a estabilidade, percebendo a simetria de forças; escala – correlaciona com a experiência do esquema caminho, contudo, neste há um direcionamento específico.

Silva (2013), em um estudo sobre as conceptualizações metafóricas da crise econômica na imprensa portuguesa, relaciona ideologia e metáfora:

A ideologia é uma dimensão crucial da metáfora (...) De facto, a metáfora desempenha funções ideológicas tanto no sentido geral de ideologia de um conjunto de normas e valores explícitos ou implícitos que orientam os modos de agir e viver, como no sentido mais restrito de relações sociais de poder. (SILVA, 2013, p.123)

Isto posto, tem-se na ideologia o ponto que coaduna as duas orientações teóricas desta pesquisa: o social e o cognitivo. O sistema ideológico influencia diretamente a percepção dos indivíduos. Soma-se a este entendimento a relação ideologia e metáfora trazida por Silva (2013). Deste modo, pode-se compreender ideologia como ponto de interseção entre crenças e metáforas.

Cognitivo e social estão, afinal, intrinsecamente relacionados. Por um lado, o cognitivo implica o social, visto que a cognição não pode ser entendida como um fenômeno meramente individual, mas antes como uma actividade situada, distribuída e sinérgica. Por outro lado, o social pressupõe o cognitivo, na medida em que a linguagem reside primariamente nas mentes individuais, sem as quais a interacção linguística não pode existir. (SILVA, 2009 p. 521-2)

Desta forma, segue-se com o estudo de crenças nas comunidades de práticas nos cursos técnicos em Agropecuária e Química do IF Baiano *Campus* Catu, buscando, nesta etapa da pesquisa, apreciar as construções metafóricas que permeiam os discursos destes estudantes, somando esforços para uma visão mais ampla de suas percepções acerca da língua portuguesa. Para tanto, foram examinadas as metáforas (tanto quanto o método de leitura e o objeto de estudo permitiram) que emergiram dos diálogos entre os estudantes durante entrevistas sociolinguísticas em grupo.

4.2.1 Metáforas sobre si

Com vistas a observar as construções metafóricas que evidenciam as percepções que estudantes possuem acerca de seus usos linguísticos foram inseridas no roteiro da entrevista sociolinguística as seguintes perguntas:

- Como você considera sua fala?;
- Como você considera sua escrita?

Em direção contrária ao teste de crenças, a leitura das transcrições das entrevistas em grupo revelou, majoritariamente, um posicionamento negativo na avaliação dos estudantes frente a seus próprios usos da língua falada. Para ilustrar algumas destas opiniões, seguem os excertos:

(01) *"Acho que no momento minha fala é muito limitada e eu poderia meio que aprimorar ela"* (CALOURO 3_QUI);

(02) *"eu já tive uma grande melhora com relação a isso"* (CALOURO 1_QUI);

(03) *"meu jeito de falar é muito doido"* (VETERANA_1AGRO);

(04) *"Às vezes eu peço um pouco na fala"* (VETERANA_2AGRO)

(05) *"Eu diria que minha língua tá ruim mesmo (...) pessoa fala que eu falei errado (...) prefiro mentir do que passar essa vergonha de ter falado errado"* (CALOURO 2_AGRO)

(06) *"(...) quando eu vou em algum lugar mais reservado eu tento falar de um jeito melhor, para passar uma boa impressão, talvez."* (CALOURO 1_QUI)

(07) *"Mas eu considero o meu falar bonito porque... na verdade não."* (CALOURA 2_QUI)

Em todos os trechos colocados, percebe-se que esses indivíduos acreditam na existência de um uso adequado da língua falada e que eles ainda não o possuem em sua totalidade. Mas, em que contexto estes estudantes enxergam a inadequação de seus usos linguísticos?

(08) *"eu prefiro usar mais a informal porque eu me sinto mais à vontade e já tá no costume mesmo da língua."* (CALOURO 1_AGRO)

(09) *"Existe o jeito certo de falar, tipo, ah, precisarias, mas a gente usa mais o informal, o informal é o mais usado"* (CALOURO 2_AGRO)

(10) *"Aí tipo, fui crescendo, fui andando com meus colegas, aí já aprendi a falar mais ou menos como meus colegas."* (VETERANO_1AGRO)

(11) *"quando eu estou ante os meus colegas eu falo de um jeito mais casual"* (CALOURO 1_QUI)

(12) *"eu não me sinto muito à vontade pra falar, mesmo que seja alguma besteira, porque não sei se a expressão que eu vou utilizar vai ofender alguém ou não."* (VETERANO_1QUI)

(13) *"Eu não me considero um bom falante não (risos). Se for algo mais informal, mais assim... a gente consegue até desenvolver, mas se for muita pressão, tipo como aqui... eu me sinto pressionado e não consigo desenvolver muito bem não"* (VETERANO_3QUI)

Nota-se que o contexto de fala informal – momento em que a norma de seus grupos sociais de origem flui sem as pressões sociais dos ambientes mais formais – é o ambiente de conforto desses sujeitos (*eu prefiro usar mais a informal porque eu me sinto mais à vontade e já tá no costume mesmo da língua*). Deste modo, estando distanciados de seus espaços sociais originários, estes sujeitos enxergam suas falas como erradas (*"Eu diria que minha língua tá ruim mesmo"*), experimentando a vergonha de si, chegando até a limitá-los, optando pelo silêncio (*"eu não me sinto muito à vontade pra falar"*).

A noção de erro é fruto de um conceito marcante na dinâmica das relações sociais: a normalidade. A sociedade impõe a normalidade como um ideal que deve ser perseguido por todos, estruturando modelos e padrões, com vista a valorizar o que é determinado como normal e marginalizar o que não se encaixa em seus padrões, ou seja, o anormal.

Platt (2014) dissertando sobre o conceito do binômio normalidade/anormalidade, com base em três concepções (médico-biológica, representações sociais e histórico-social) compreende "normalidade" como:

resultante de um consenso social concebido diante de um "padrão" intencionalmente formatado pela mesma lógica que regula amplamente outros aspectos da vida social e que compreende em seu interior qual seriam os indivíduos que dela farão parte. (PLATT, 2014, p.26)

As ponderações da autora sobre o conceito trazem a reflexão sobre o impacto dos padrões historicamente forjados pelo estrato social que domina as estruturas de poder, tendo, por consequência a imposição de estereótipos e subjugo por meio de atitudes preconceituosas direcionadas àqueles que não se enquadram como "normais":

o modo de produção capitalista em que está assentada a sociedade em seus aspectos sociopolítico-econômico-culturais e amplamente as relações deles provenientes, coadunam nos parâmetros determinantes para a formação do estigma, o alheamento dos indivíduos e o descolamento no sentido de pertença social. (PLATT, 2014, p.51)

O conceito de "normalidade" estende-se para a língua gerando o que é estabelecido como padrão da língua, cabendo à escola o papel de zeladora da norma padrão. Dentro desta visão normalizadora e sociológica (e não científica) de língua, gera-se a noção de erro da língua.

É uma decorrência social, pois o grupo seleciona certos usos classificando-os como bons e rejeita outros como maus ou errados. Daí resultar o erro de uma valoração social dos elementos linguísticos. Será, então, considerado como errado tudo o que for contra a tradição coletiva. Por si mesma, a língua não comporta erros, pois os conceitos de certo e errado são meras convenções sociais. (BORBA, 1971, p. 63)

Ao expressarem suas opiniões sobre seus modos de falar, os estudantes transmitiram ideias que levaram à possibilidade de assimilar suas falas como uma mazela passível de melhora, como em "*eu já tive uma grande melhora com relação a isso*" (CALOURO 1_QUI). Em "*Eu diria que minha língua tá ruim mesmo (...) pessoa fala que eu falei errado (...) prefiro mentir do que passar essa vergonha de ter falado errado*" (CALOURO 2_AGRO) verifica-se que a autopercepção do estudante acerca de seu modo de falar gera em si um constrangimento, uma vez que seu modo de falar é motivo de vergonha. Essa opinião negativa acerca de suas falas não está relacionada ao sucesso do processo comunicativo, de se fazer ser entendido, da transmissão da informação que deseja exprimir.

Esse modo de conceber os fatos de linguagem condena ao submundo do não-ser todas as manifestações linguísticas não-normatizadas, rotuladas automaticamente de "erro" — e, junto com as formas linguísticas estigmatizadas, condena-se ao silêncio e à quase-inexistência as pessoas que se servem delas. (BAGNO, 2002, p. 16)

Em verdade, aqueles que pejoram seus usos da língua falada estão impregnados da noção de erro doutrinada pela tradição de ensino de língua portuguesa. Legado de um ensino alicerçado na gramática prescritiva, pautando-se apenas no uso do padrão escrito da língua, desconsideradas as diferenças naturais entre as duas modalidades da língua.

O que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas, por sua vez, decorrem das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que estejam desempenhando e das normas e crenças vigentes na comunidade de fala. (...) O erro na língua oral é, pois, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos. (BORTONI-RICARDO, 2006)

Delineado o cenário de autopercepção pelas falas dos estudantes, é possível identificar subjacente em seus discursos a metáfora NORMA POPULAR É DEFEITO. Nestas construções metafóricas, vê-se que o domínio alvo é a norma popular – marca identitária do estudante aprendida no processo de construção de sua competência linguística desenvolvido em contato com a família, amigos, enfim, no seio das comunidades de origem; e o domínio fonte repousa nas ideias que giram em torno do termo “defeito”, a noção adquirida ao ver elementos que apresentam mau funcionamento, deformidade física ou moral, que não possuem o aspecto esperado.

O exame conjugado dos instrumentos de colheita de dados realizados na presente pesquisa reforça a importância de investigações mais abrangentes que utilizem em sua metodologia diferentes ferramentas para que as ponderações defendidas seja o mais próximas possíveis da realizada estudada. Em um primeiro momento, considerando apenas o teste de crenças, seria possível afirmar que as comunidades de estudantes têm uma visão de si positiva, contudo, os dados das entrevistas trazem um novo olhar para suas crenças, revelando, não apenas o posicionamento negativo, mas também, contextualizando em que situações e ambiente se percebem desta forma.

Quanto ao modo que os discentes consideram sua forma de escrever, foi percebida a mesma opinião indicada no teste de crenças. Os estudantes, com raras exceções, autoavaliaram a habilidade de escrita como positiva.

(13) *"a maioria das vezes eu consigo um desenvolvimento bom nisso aí, entendeu. (...) mas eu escrevo muito bem."* (CALOURA 3_AGRO)

(14) *"Acho que eu escrevo bem (...) mas é sempre tentando melhorar, procurando saber como melhorar."* (CALOURO 5_AGRO)

(15) *"Acho que é uma deficiência do passado"* (VETERANO_3QUI)

Estendendo o diálogo sobre como os sujeitos do estudo avaliam suas escritas, foram notados como fatores que dificultam a tarefa de escrever: regras gramaticais e legibilidade da letra. Contudo estes fatores e as metáforas atreladas a eles estão mais evidentes nas perguntas relacionadas diretamente ao ato de escrever, as quais serão explicitadas mais adiante.

4.2.2 Metáforas sobre fala e escrita

Foram separadas, para esta etapa do estudo, três perguntas do roteiro de entrevistas, com o intento de perceber as opiniões dos participantes da pesquisa sobre o ato de escrever e a relação fala x escrita:

- O que é necessário para se escrever bem?
- Aprender regras gramaticais ajuda a escrever bem?³³
- O que é mais importante saber escrever bem ou saber falar bem? Por quê?

Como a resposta da segunda questão está atrelada ao primeiro questionamento, optou-se por amalgamar as respostas para observar de forma mais abrangente como os estudantes conceptualizam escrita.

Koch e Elias (2009), ao refletirem sobre como as pessoas percebem o ato de escrever, listam algumas possibilidades de definição para escrita:

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia-a-dia, nos deparamos com definições de escrita, tais como: "escrita é inspiração"; "escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)"; "escrita é expressão do pensamento" no papel ou em outro suporte; "escrita é domínio de regras da língua"; "escrita é trabalho" que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 32)

³³ Esta pergunta só foi realizada durante as entrevistas quando um dos estudantes mencionavam regras gramaticais em suas respostas à pergunta "O que é necessário para se escrever bem?"

A maioria das respostas observadas repousou na crença de que para se ter uma escrita boa o sujeito deve ter domínio de regras gramaticais e ler – em sentido amplo, sem especificar qual(is) gênero(s) textual(is) –, a exemplo de:

(16) *“Minha dificuldade com a matéria Português é basicamente isso, dificuldade na hora de escrever, redigir textos. Tanto por causa da estrutura de parágrafos, tanto por causa de coesão que é um detalhe que eu erro muito, na hora de coesão do texto, sem falar na pontuação e acentuação. Então minha escrita não é muito boa.”* (CALOURO 3_QUI)

(17) *“Sim... porque são as regras necessárias (risos). É, não tem como explicar não, é óbvio”* (VETERANA_1QUI)

(18) *“Minha escrita eu acho assim que é mediana porque tem vezes que eu tô escrevendo ali e depois assim quando eu volto e dou uma lida eu vejo “pô, eu escrevi isso aqui errado”. Aí eu vou tentando melhorar sempre aonde eu tô errando pra ir ficando melhorzinho.”* (VETERANO_3AGRO)

(19) *“Uma boa... um bom... como posso dizer isso, uma boa... uma boa ação, como se fosse de... com relação a ler, tipo, ter um costume de ler, assim você ganha um melhor vocabulário, aprende novas palavras e vendo onde elas podem ser usadas. O costume de ler pode te levar a ter uma melhor redação e aprender melhor a Língua Portuguesa.”* (CALOURO 1_QUI)

(20) *“Bom, eu acho que pra você escrever bem você tem que ter um bom ou relativo domínio sobre a Língua Portuguesa, sobre as palavras, ter noção da semântica das palavras que você vai utilizar pra fazer qualquer coisa, e você tá sempre praticando, lendo livro, se possível fazendo caligrafia ou até mesmo escrevendo textos, redações aleatórias, só pra praticar aquilo, ter noção das palavras e ir pegando intimidade com elas.”* (CALOURO 1_AGRO)

De fato, foi observado que, para a maioria dos estudantes, o ato de escrever, essencialmente, depende de duas habilidades: ler textos diversos e conhecer as regras gramaticais. Este posicionamento, corrobora com as percepções captadas no teste de crenças. As respostas dos testes de crenças referentes às assertivas “Para escrever bem, é preciso ler muito” e “Para escrever direito deve-se aprender gramática” revelaram concordância entre a maioria dos participantes das comunidades estudadas.

Deste modo, os dados das entrevistas ratificam tais crenças, alicerçando o entendimento de que, em seus discursos, repousa a metáfora TEXTO É RECEITA. O domínio alvo “texto” é semelhante a um bolo ou um remédio que, assumindo o sentido proveniente do domínio fonte “receita”, deve seguir uma fórmula com medidas e modo de fazer consoante um padrão.

Encontra-se, nestas crenças – inicialmente percebidas nos testes de crenças e ratificadas nas entrevistas sociolinguísticas –, a ideia de escrita como um ato de reprodução de um modelo, no qual um padrão escolhido deve servir de base para que outros o repliquem, tornando-se evidente as consequências de uma cultura prescritiva imposta por práticas pedagógicas que não trazem a subjetividade como protagonista. Neste sentido, desprezando a importância da autoria, o ato de produção textual é reduzido a formatar as palavras, frases e parágrafos consoante modelos apreendidos por meio da leitura e condicionados às regras do padrão linguístico.

Koch e Elias (2009) trazem, em seu rol de possíveis definições para o ato de escrever, “escrita é domínio de regras da língua”. Percebe-se tanto pelo teste de crenças, quanto pelas entrevistas que os estudantes se identificam com esta definição.

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. (...) Nessa concepção de **sujeito como (pré)determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33)

A observação das falas dos estudantes sobre “O que é mais importante saber escrever bem ou saber falar bem? Por quê?”, mostrou-se complementar à percepção das opiniões dos estudantes nos testes de crenças. Se no instrumento objetivo ficou evidenciado que os estudantes discordavam da assertiva proposta, o exame das respostas dadas nas entrevistas auxiliou no entendimento das razões desta discordância, conforme trechos a seguir:

(21) "Um influencia o outro." (VETERANO_1AGRO)

(22) "uma coisa é ligada à outra" (VETERANO_2AGRO)

(23) "Os dois, eles estão alinhados, é tipo um casamento, arroz e feijão, homem e mulher, um sempre se completando..." (VETERANO_3AGRO)

(24) "Esses dois quesitos são bem importantes" (CALOURO 2_QUI)

(25) "Eu acho que os dois se complementam" (CALOURA 1_QUI)

Os estudos de terceira onda da Sociolinguística são marcados por uma orientação etnográfica. A aplicação de diferentes instrumentos de coleta de dados mostrou-se significativa, pois permitiu, através do alinhavar dos exames quantitativo e qualitativo, perceber de forma mais ampla as crenças dos colaboradores da pesquisa.

As entrevistas proporcionaram perceber um comportamento diferenciador entre as comunidades observadas, até então não percebido no teste de crenças. Entre os estudantes de Agropecuária, mais precisamente entre os estudantes da 3ª série, foi percebida, também, a crença de que falar bem é mais importante que escrever bem.

(26) "o poder da fala ainda é muito importante (...) Quando você fala bem a pessoa já tem uma visão diferente de você" (VETERANA_4AGRO)

(27) "você falando bem você abre caminhos, qualquer forma você pode nem escrever" (VETERANA_3AGRO)

(28) "mas eu puxo um pouco mais no falar bem, eu voto mais no falar bem, porque é aquele negócio: você tem a lábia e na lábia você convence até o diabo, então se você falar bem você tem o mundo por aí." (VETERANO_4AGRO)

(29) "É o cartão de visita, onde você chegar e falar bem, falar certinho, todo mundo vai lhe olhar com outros olhos" (VETERANO_1AGRO)

(30) "Quando você fala bem a pessoa já tem uma visão diferente de você" (VETERANA_4AGRO)

Demonstrar uma valoração maior à fala – divergindo da percepção da comunidade de Química que visualiza um equilíbrio entre falar e escrever – traz a possibilidade de perceber como base desses discursos a metáfora FALAR BEM É PODER. Vê-se que o domínio fonte “poder” transmite o sentido de força (experenciado pelo corpo através da força física, do vigor para executar alguma ação) ao domínio alvo “falar bem” possibilitando, assim, aos sujeitos um maior vigor e, por conseguinte, ascensão e destaque na sociedade.

Quando falamos em prestígio social, podemos lembrar que a língua funciona, numa sociedade, como uma marca social de um grupo,

como um elemento identificador, à semelhança do que ocorre com o vestuário. Há, inegavelmente, roupas que são índices de maior prestígio social para seus usuários. (PRETI, 2004, p.13)

Considerando o contexto social de origem dos estudantes do curso técnico em Agropecuária (majoritariamente rural e de camadas com menos prestígio social), bem como, todo o processo de formação proporcionado pelas aprendizagens partilhadas em sua comunidade de prática, pode-se inferir que esta crença comunga com o desejo de ascensão social. Ao adquirir este capital intelectual, inserindo em seu modo de falar elementos da norma culta, estes sujeitos creem que ascenderão socialmente.

4.2.3 Metáforas sobre diversidade linguística

Há um tempo considerável o currículo da Educação Básica traz conteúdos ligados à diversidade linguística. Mas como estes conteúdos que se espera terem sido trabalhados ao longo da maior parte da vida escolar estão assentados nas crenças destes estudantes? Para observar as construções metafóricas presentes nos discursos das comunidades estudantis participantes desta pesquisa foram realizados os seguintes questionamentos:

- Em outros lugares do Brasil, fala-se diferente daqui de Catu? Como?
- As pessoas na sua escola falam do mesmo jeito?
- Você fala sempre da mesma forma, independente do lugar onde está?
- Os mais jovens falam da mesma forma que os mais velhos?
- Como as pessoas com menos instrução falam?
- O inglês é mais fácil que o Português?

Neste rol de perguntas, intenta-se identificar construções metafóricas atreladas às crenças dos sujeitos em relação a alguns tipos de variação: diatópica – dois primeiros questionamentos – seguidos pelas perguntas que visam perceber, nesta ordem, as variações diafásica, diageracional e diastrática. O último questionamento listado, bem como o anterior direcionado à percepção da variação diastrática, estabelecerão um diálogo entre o posicionamento dos estudantes e preconceito linguístico.

Quase a totalidade dos estudantes respondeu que percebe mudança na fala de uma pessoa conforme sua origem devido ao sotaque, como nos exemplos:

(31) “*Sim, por exemplo, pelo sotaque.*” (CALOURO 1_QUI)

(32) *“Cada país, cada lugar, cada estado tem um jeito de pensar, tem uma cultura diferente e isso é muito mostrado no jeito deles se expressarem, no jeito deles se comunicarem, e é facilmente perceptível de onde a pessoa veio, tanto por causa do sotaque, tanto por causa do jeito dela se comunicar, o jeito dela falar as palavras.”* (CALOURA 1_QUI)

(33) *“O sotaque muda, o sotaque muda, mas eu acho que a maneira de falar também muda. por causa da... em todo lugar tem uma cultura, um jeito de falar, mas não só o sotaque muda, mas também as palavras.”* (CALOURA 1_AGRO)

(34) *“E sem contar por essa questão também do sotaque, que é a maneira de se expressar, como eles mesmos falam de uma maneira e eu falo de outra. Então acho que sim.”* (CALOURO 1_AGRO)

(35) *“Fala. O sotaque, as gírias, cada estado tem a sua forma de falar que é a sua cultura, né.”* (CALOURA 3_AGRO)

A influência da mídia evidenciando tipos regionais estereotipados, marcando exageradamente a pronúncia como forma preponderante de identificar a diatopia pode ser um fator a ser considerado para entender a causa deste posicionamento. Alguns estudantes iniciaram uma exposição de variação semântica como diferenciador dos falares regionais, mas não seguiram exemplificando, restringiram a tratar sobre “palavras diferentes”. Contudo, vale refletir sobre a forma como a diversidade linguística tem sido tratada na escola. Provavelmente estes discentes tiveram contato limitado ou mesmo não tiveram contato com atividades que os fizessem refletir sobre diferenças de outras naturezas, como morfológicas (uso de tu/você; uso do imperativo, entre outras variações) entre falares das diversas regiões do estado ou do país. É válida a proposição de atividades que estimulem os estudantes à reflexão sobre a diversidade linguística em sentido mais amplo, posto que já existe um posicionamento embrionário de que língua e cultura estão imbricadas, para que, assim, não haja a visão limitante de que diatopia é apenas sotaque.

Seguindo com as percepções acerca da diversidade linguística, reafirmando as opiniões registradas nos testes de crenças, os estudantes percebem a variação diageracional. Para eles, como evidenciado nos trechos destacados a seguir, os usos linguísticos dos mais velhos marcam modos de falar de uma época passada:

(36) *“Eu acho que é difícil, é muito difícil ver duas pessoas de idade diferente falar iguais, porque tanto tempo, como pensamento, tanto a forma delas falarem é diferente, por causa que atualmente a gente fala muito mais rápido, fala muito “sem*

frescuras”, e é muito mais rápido, a gente fala muito mais de forma direta.” (CALOURA 1_QUI)

(37) *“É, eu também acho que é diferente, até porque a língua portuguesa em si já mudou bastante, né, de alguns tempos pra cá, coisas, palavras que eles usavam antes hoje não usa mais e mesmo assim...” (VETERANA_4AGRO)*

(38) *“Pessoas mais velhas usavam expressões bem daquela época mesmo. Dá pra perceber uma diferença sim, tipo, as expressões mudam, assim como de região pra região, também mudam com o passar do tempo.” (VETERANO_1QUI)*

(39) *“Rapaz, eu acho que o jeito de meu pai falar é diferente do meu, porque ele foi criado antigamente, aí o jeito das pessoas falarem, o sotaque, era diferente do jeito que eu fui criado hoje numa sociedade mais atual, aquele jeito mais diferente de falar, mais inovador.” (VETERANO_3AGRO)*

O discurso dos estudantes faz emergir a metáfora FALA É REGISTRO HISTÓRICO, onde o domínio alvo “fala” é atrelado à noção de repositório da história – domínio fonte registro histórico, como se a fala das pessoas mais velhas fossem o registro vivo de um momento da língua portuguesa. Percebe-se que, para além da marcação de uma sincronia, os sujeitos da pesquisa, a partir de suas experiências com o tempo físico, o avançar dos anos e formação de memórias concebem a variação diageracional como marca da história dos indivíduos e da própria língua. Subjaz em seus discursos o conceito de temporalidade atrelado às diferenças de usos da língua entre gerações.

O que se deseja colocar em relevo é que o tempo pensado/concebido pelos homens ganhou múltiplas possibilidades e facetas que são inerentes à historicidade humana e que comporta temporalidades diversas. Trata-se de uma forma de compreensão que viabiliza pensar o tempo como algo inextricavelmente relacionado à vida do indivíduo e das coletividades (pensando sobretudo na relação entre indivíduo e coletividade). Nesse sentido, a temporalidade é algo inerente às historicidades. (PALERMO, 2017, p. 23)

Deste modo, a variação diageracional é percebida como recurso historiográfico, no qual a história dos indivíduos, de suas comunidades e da própria língua é contada, como se os mais velhos da comunidade assumissem o papel griôs³⁴.

³⁴ Figura trazida à cultura brasileira por herança africana, cuja função na comunidade é de preservar a cultura, contando histórias, transmitindo conhecimento às novas gerações.

Para iniciar a apreciação dos dados acerca da variação diastrática, é válido atentar para o diálogo a seguir, registrado entre três estudantes³⁵:

Estudante 01: - Bom, eu me mantenho na minha nessa discussão, porque têm casos de pessoas que não tiveram estudo e conseguem falar melhor do que pessoas que tiveram estudo.

Estudante 02: - Mas o falar melhor é falar corretamente?

Estudante 03: - Eu já ia perguntar isso.

Estudante 01: - O falar melhor é falar bonito.

Estudante 03: - É falar corretamente. Eles não podem escrever, mas falar falam.

Este debate ocorreu espontaneamente em uma das primeiras entrevistas realizadas. As primeiras respostas – ao serem questionados sobre as possíveis diferenças nas falas de pessoas conforme a escolaridade – contrapuseram ao que foi observado no teste de crenças, visto que as falas recolhidas durante as conversas em grupo demonstravam um posicionamento criticado por Bagno (1999) no mito “As pessoas sem instrução falam tudo errado”. Com o fito de ilustrar este julgamento negativo, majoritário (e contraditório) percebido nas entrevistas, alguns excertos foram selecionados:

(40) *“Eu particularmente percebo mais pela fala mesmo, tipo, falar errado”* (VETERANA_4AGRO)

(41) *“Eu acredito que a pessoa que tem menos instrução, no que se refere a estudo, ela tem a probabilidade de falar errado maior.”* (VETERANO_2AGRO)

(42) *“Na parte da conversa a gente vê que pessoas com a formação maior elas tendem a usar algumas palavras mais complicadas. E pessoas com baixa formação usam palavras meio que ‘chulas’.”* (VETERANO_1QUI)

(43) *“Eu acho que junta um pouco isso que ele falou com alguns vícios de linguagem.”* (VETERANO_2QUI)

Há um reforço da primeira metáfora considerada nesta etapa do estudo “NORMA POPULAR É DEFEITO”. A distância da norma culta causada pelo apartamento do indivíduo pertencente às camadas mais carentes do sistema formal de ensino revela-se como elemento estigmatizador, posto que este sujeito pouco (ou

35 Optou-se pela forma distinta de identificação das três pessoas envolvidas neste diálogo com vista a preservar ainda mais o anonimato dos colaboradores da pesquisa.

não) escolarizado não dispõe do capital intelectual que detém aqueles que ascendem ao poder.

Os demais dialetos - de grupos de baixo prestígio social - são avaliados em comparação com o dialeto de prestígio, considerado a norma-padrão culta, e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, "incorretos", "ilógicos" e até "feios". Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão não são linguísticas; são atitudes sociais, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. (SOARES, 2001[1986], p. 41)

Lamentável, mais uma vez, identificar indícios da pouca aderência das teorias linguísticas contemporâneas em sala de aula, posto que, dissonante do que a Academia divulga e a Legislação Educacional normatiza, ainda é possível ver, nos discursos desses estudantes – em fase derradeira da Educação Básica – opiniões alicerçadas em preconceitos de classe, como pontua Soares (1996) com julgamento dos falantes e não sobre suas falas.

Outro mito listado por Bagno(1999) – sobre o quão difícil é a língua portuguesa – suscitado no teste de crenças foi encontrado nos discursos dos estudantes entrevistados, sendo mantida a diferença entre os julgamentos dos estudantes consoante o curso.

As falas dos estudantes de Química, reforçam a observação dos dados no instrumento de colheita de dados quantitativo, posto que a maioria, sobretudo os formandos consideram a língua inglesa mais simples do que a língua portuguesa. Ficou, também, patente um dos motivos da diferença de opinião entre os estudantes das duas comunidades de prática estudadas, pois alguns estudantes do curso de Química sinalizaram uma familiaridade maior com o inglês desde o período do ensino fundamental, ao passo que os estudantes de Agropecuária deixaram fluir em suas falas a carência de ensino da segunda língua em suas escolas anteriores.

(44) *“Bom, no meu caso em particular, eu achava o inglês bem mais fácil. Porque quando eu cheguei aqui a maior parte do assunto eu já tinha visto no... na oitava série. Oitava e sétima série. Pra mim acaba sendo um pouco mais fácil porque era a segunda vez que eu tava vendo o assunto.”* (VETERANO_1QUI)

(45) *“Nossa, pra mim inglês... eu não gosto de inglês, sinceramente, acho que o português é bem mais fácil de falar, de você estudar, até porque eu acho que os professores de inglês que começam desde a 5ª série até o 3º ano do ensino médio,*

eu acho que eles não ensinam muito... muitas coisas do inglês, porque a gente aprende muito pouco o inglês.” (VETERANO_2AGRO)

As opiniões que corroboraram com a percepção da metáfora (que coincide com o próprio mito) PORTUGUÊS É DIFÍCIL, onde o domínio alvo – a língua portuguesa – tem em si refletido o sentido do domínio fonte “difícil” o qual remete ao sentido de uma ação de laboriosa, que exige trabalho excessivo, que exaure. Ao contrário do que preconizam as teorias linguísticas, o falante nativo de língua portuguesa e, por conseguinte, competente e fluente, influenciado pela visão segregadora do preconceito, visualiza o domínio de sua língua materna como uma façanha, quase inalcançável.

Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria auto-estima linguística: recusar os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. (BAGNO, 1999, p.115)

A mudança de atitude proposta por Bagno (1999) dialoga com a observação dos dados aqui apresentada, posto que, não obstante todos os avanços percebidos nas normas que orientam o ensino brasileiro, ainda foi possível identificar a persistência de crenças fomentadas pelo preconceito linguístico em parte considerável das construções metafóricas percebidas nos discursos dos estudantes.

5 ENLAÇANDO ALGUMAS IDEIAS

Ao final da presente etapa da jornada desta professora-pesquisadora, chega-se a dois desenlaces. O primeiro, dada a motivação da pesquisa, está direcionado à prática de ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, à necessidade do contínuo repensar desta práxis; e o segundo, denodadamente, direciona a somar esforços a um recente caminho de pesquisa no qual agrega à investigação sociolinguística a perspectiva cognitiva da língua.

Uma tarefa que se faz urgente é a da reflexão sobre o fazer pedagógico em sala de aula, em particular, no que tange ao ensino de língua portuguesa. Para tanto, pesquisas sobre a realidade das salas de aula configuram-se como importantes ações. Observar o cotidiano das escolas, como os estudantes percebem a própria língua e seu ensino pode contribuir para repensar currículos e práticas pedagógicas, não somente nos espaços de aprendizagem da Educação Básica, mas, também, nas salas de aulas dos cursos de licenciatura em Letras Vernáculas.

Formar o futuro docente de língua portuguesa com habilidade suficiente para conectar os estudantes – majoritariamente advindos de uma escola com concepção tradicional e padronizadora da língua – com a visão científica, crítica e reflexiva da língua fluida nos ambientes acadêmicos pode mitigar a atual distância entre os avanços das pesquisas linguísticas e a visão ultrapassada de língua que ainda reside e resiste nos discursos dos discentes da Educação Básica.

A reflexão aqui pretendida, em hipótese alguma, intenciona se colocar na posição contrária às teorias que atualmente são estudadas nos cursos de Letras, mas sim, avançar um passo na formação dos futuros professores de português, a fim de que estes sejam instrumentalizados ao longo de sua formação inicial para que, no contato com a sala de aula da Educação Básica, possam estabelecer um caminho de comunicação entre a visão científica da língua e o uso padrão exigido pelas estruturas de poder (fator para ascensão social). Formar sujeitos conscientes das diversas facetas que a língua assume e o viés ideológico que permeia os julgamentos das normas de um determinado grupo é assumir – para além do mero instrutor de regras a serem mecanicamente memorizadas – a função social do professor de português como um auxiliar no processo de formação de sujeitos críticos e colaborativos,

dotados de uma visão ecológica da vida em sociedade³⁶, desejosos de viver em um mundo mais coerente, ético e sustentável.

A pesquisa sobre crenças linguísticas dos estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária e Química do *Campus* Catu-IF Baiano corrobora para esta reflexão enquanto evidenciou que, por mais genéricos que sejam os conteúdos instituídos na Base Comum Curricular da Educação Básica³⁷ e metodologias de ensino da língua materna, realizar uma diagnose dos estudantes, buscando perceber suas particularidades, é uma ação a ser considerada pelo docente, posto que as crenças, atitudes e ideologias de um grupo, ainda que numa mesma classe ou unidade escolar, podem revelar que o comumente tratado como homogêneo (uma série, uma turma) é, em verdade, grupos de indivíduos, verdadeiras comunidades de práticas com demandas, anseios, modos de viver e perceber o mundo específicos. Um olhar diagnóstico, próximo à neutralidade esperada do pesquisador, permitirá ao professor identificar os pontos que aproximam seus alunos e/ou os distanciam. Quanto mais ciente da realidade e demandas de seus educandos, quanto mais conhecedor das crenças que embasam suas atitudes, maior será a chance de estratégias utilizadas em sala de aula alcançarem o êxito³⁸ esperado e deixar no passado o velho discurso discente (sobretudo nas séries mais avançadas) de que a sua língua materna é muito difícil e que estes não se identificam como usuários hábeis da língua. É mister para o futuro do ensino de português transformar a visão da língua (que todo brasileiro aprende na mais tenra idade) como sendo um mistério a ser desvendado, um ideal distante e difícil de ser alcançado, como pontuado por Mattos e Silva:

(...) não me causou espanto minha filha, aos 6 anos, me perguntar por que eu 'ensinava uma coisa que todo mundo já sabia' e causa horror ouvir estudantes universitários de língua portuguesa dizerem que não sabem português, a sua língua materna, encarnando e assumindo essa crença muito generalizada em certos segmentos da sociedade brasileira. Consequência lógica do exposto é que há, sem dúvida, uma distorção no desenvolvimento do ensino de língua portuguesa nas séries escolares que leva a uma deformação do falante nativo adulto

36 Parte do conceito aqui exposto aproxima-se das ideias de Murray Bookchin (2010), sobretudo em relação à forma de hierarquia social e opressão estruturada pelo capitalismo, residindo na visão ecológica de sociedade um caminho para remediar o desequilíbrio vivido nos mais diversos campos da sociedade moderna.

37 Documento normativo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo objetivo é nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino no Brasil, propondo práticas pedagógicas, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades esperados para a formação do estudante ao longo de sua formação escolar básica.

38 Concebe-se aqui a posição de que o êxito genuíno provém do engajamento efetivo dos estudantes. Por sua vez, este engajamento advém daquilo em que, de fato, o indivíduo tem fé, ou seja, suas crenças.

normal que admite, passivamente, ser um deficiente em sua própria língua (MATTOS E SILVA, 2004, p. 28)

Para tanto, deve-se ter clara, ao ser refletido o ensino de língua portuguesa, a distinção entre ensino de língua e ensino de gramática normativa, posto que ainda é percebida, em sala de aula, a assimilação equivocada dessas duas posições pedagógicas (e, em certa medida, ideológicas) como sinônimos. Enquanto crenças, como as percebidas no *corpus* desta pesquisa sobre a supremacia das regras gramaticais para bom desempenho do ser social, forem identificadas, a necessidade de refletir e mudar o ensino de gramática na formação escolar básica deverá ser considerada.

Assim, para evitar tal equívoco, cabe ao professor refletir sobre as diferentes orientações didáticas (ensino a partir dos usos ou a partir da estrutura), sobre as diferentes concepções dos objetivos do ensino de língua (domínio da língua para comunicação ou para seguir os ditames de um grupo privilegiado), sobre os objetivos atribuídos à Educação Básica e, também, sobre as diferentes concepções de gramática (gramática prescritiva, gramática descritiva...). O docente deve compreender que ao ensinar “gramática” estará assumindo uma concepção de língua e, por conseguinte, norteando toda sua prática pedagógica, definindo, destarte, seu elo (ou desconexão) com seus alunos.

É papel da escola, como preconizado na legislação e nas normativas que regem a Educação Básica no Brasil, difundir o entendimento de que vivemos e utilizamos uma língua que, dado seu caráter multifacetado, não é homogênea (como toda e qualquer língua natural), havendo, portanto, mais de uma forma de “dizer a mesma coisa” e que essas possibilidades de expressão são avaliadas de modo diferente dependendo da situação interacional. À escola, assim, cabe valorizar o conhecimento linguístico do aluno e promover o contato com as variantes prestigiadas.

Identificar crenças linguísticas que peioram os usos linguísticos de pessoas pouco escolarizadas, que valoram em demasia a língua escrita, que rotulam como erros os usos da norma popular, como configurado ao longo desta pesquisa, vislumbra um ensino que ainda se forja como mais um instrumento de preconceito. Faz-se crucial rever esta óptica para que o ensino de língua portuguesa venha a

romper o círculo vicioso do preconceito linguístico no ponto em que temos mais poder para atacá-lo — a prática de ensino —, precisamos rever toda

uma série de “velhas opiniões formadas” que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho. (BAGNO, 1999 p.170)

Para que a escola alcance tais objetivos é preciso, primeiramente, analisar e compreender as variedades linguísticas através de um aparato teórico-metodológico adequado à sua realidade, posto que a sociedade é um complexo de aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos e tecnológicos, sendo errôneo perceber a língua (seu construto) menos complexa. Falhas no acesso a este processo de escolarização levam à conservação e/ou agravamento das diferenças linguísticas, contribuindo para a manutenção de apartamento social dos indivíduos provenientes de classes sociais menos favorecidas que buscam a escola como forma de obter melhores perspectivas de vida. Deste modo, ainda que a escola se configure como "uma força corretiva e unificadora de línguas" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 23), o posicionamento crítico à norma padrão se contrapõe a essa força.

Fátima Dowbor, educadora e filha do também educador brasileiro Paulo Freire, traz sua visão sobre Educação – na qual o corpo é concebido como sujeito do processo de ensino aprendizagem:

Hoje, acho necessário pensar a educação numa perspectiva humanista. Ora, na verdade a escola pode possibilitar um espaço de aprendizagem não unicamente racional, mas também corpóreo e emocional. Não há por que ter vergonha de viver o que se sente e deseja. Por isso, posso desejar uma escola que não seja local somente de fala, de discursos autoritários, mas também de escuta e de respostas às expectativas do aluno, uma escola que ouça mais os anseios e necessidades dos seus alunos, profissionais e pais. (DOWBOR, 2008, p. 56)

A visão de Dowbor (2008) dialoga com o conceito de mente corporificada defendido pela Linguística Cognitiva. Com razão, é coerente perceber a importância do corpo no processo de formação do sujeito, posto que sua organização cognitiva reflete o que seu corpo experimenta. Tais posições, não apenas critica a postura dualista de análise do ser humano – separando o todo entre corpo e mente, como incentiva a compreensão do ser humano numa perspectiva mais ampla, na qual corpo e mente estão interligados, não sendo possível perceber um sem o outro.

Do mesmo modo, sendo o ser humano, um ser social não é razoável fracioná-lo estudando separadamente suas duas facetas: cognitiva e social; ao contrário, estas devem ser consideradas como intrinsecamente relacionadas, uma vez que o cognitivo

implica o social, bem como o social pressupõe o cognitivo. A cognição, como visto ao longo das reflexões propostas pelo estudo aqui exposto não pode ser entendida como um fenômeno individual, e sim uma atividade situada, distribuída e sinérgica (Silva, 2009). A linguagem reside em primeiro momento nas mentes individuais, mas molda-se e transforma-se na interação. Deste modo, esta pesquisa objetivou esboçar um novo e pouco explorado caminho teórico-metodológico por meio da proposição da interface entre a Sociolinguística Variacionista e a Linguística Cognitiva, com vista a uma investigação sob um olhar mais sistêmico das crenças discentes e os possíveis impactos destas, como Dowbor (2008) nos corpos destes estudantes, ou seja, perceber como essas mentes corporificadas e socialmente desenvolvidas projetam a língua materna e como o ensino de português marcou seus corpos.

Ao longo de mais de cinco décadas de estudos sociolinguísticos, observa-se um aprimoramento do instrumental metodológico inerente a todo processo de amadurecimento dessa corrente de estudo. Assim, distinguem-se os estudos sociolinguísticos atualmente em três diferentes ondas, as quais são utilizadas até hoje nos mais diversos estudos, sendo sua escolha atrelada à necessidade metodológica do objeto a ser estudado. Assim, tem-se os estudos de primeira onda (estudos de mapeamento com a análise de comunidades de fala, uso de dados quantitativos originados de coletas rápidas, com padrão regular de distribuição de variantes e categorias sociodemográficas amplas); segunda onda (estudos de base etnográfica, com observações em comunidades de fala, permanência de dados quantitativos, porém com coleta de médio e longo termo, utilização de categorias sociodemográficas mais abstratas); e terceira onda (mescla entre os métodos quantitativo e etnográfico, visa à captação do valor social das variáveis, através da análise de comunidades de prática). Os estudos de segunda e terceira onda, pela base etnográfica, voltam-se, sobretudo, para o estudo do problema da avaliação, os quais intentam, de modo geral, mensurar através de testes de julgamento subjetivo a reação dos falantes diante dos valores da variável observada.

Em contexto temporal muito próximo da Sociolinguística, tem-se o surgimento da Linguística Cognitiva (LC). Silva (2009) pontua que a LC não se configura como uma única teoria, e sim como conjunto de teorias compatíveis que consideram a linguagem como manifestação da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento mental e influenciada pelo contexto

e experiência. Para Silva, a LC baseia-se em um modelo orientado pelo significado, fundamentado na experiência humana e recontextualizador na medida em que insere novamente no estudo da linguagem várias dimensões contextuais desconsideradas na gramática estudada por pesquisadores de orientação estruturalista e gerativista.

Em corrente muito próxima à LC, encontram-se os estudos orientados pela terceira onda da Sociolinguística. Tal aproximação ocorre sobretudo pelo interesse pelo significado e pelo experiencialismo “não só a experiência individual (corpórea, neurofisiológica), como também a experiência coletiva, social e cultural” (SILVA, 2009, p. 195). Dessas duas vertentes da Linguística, o pesquisador culturalmente sensível encontra um caminho produtivo para suas análises, principalmente sob a perspectiva da etnografia.

O termo etnografia inicialmente utilizado nos estudos em Antropologia significa descrição da cultura de uma comunidade ou sociedade. Estendendo seu conceito, como pretendido nesta pesquisa, à sala de aula, pode-se ter por etnografia a investigação sobre a organização e cultura de uma determinada comunidade escolar. Para tanto é necessário a observação de maneira sistemática, intensiva e detalhada como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto escolar - quais são as normas sociais, valores culturais e expectativas interacionais dos indivíduos com os quais o pesquisador desenvolve uma relação mais próxima do que em modelos de coletas pontuais como os estudos alinhados com a primeira onda da Sociolinguística.

A sensibilidade proporcionada pela pesquisa etnográfica permite ao pesquisador ir além da observação do comportamento e dos estados emocionais das pessoas, percebendo o significado do comportamento e dos sentimentos observados, permitindo assim uma visão mais interna dos indivíduos que, somada a uma análise do componente externo (o ambiente) confere ao estudo uma visão holística do fato. Para tanto são necessários diversos instrumentos de registro como diários, gravações de áudio e vídeo, documentos, relatos dos participantes, entre outros para assim estudar o fato sob ângulos distintos, necessários para um estudo cuidadoso sobre a subjetividade, sendo, portanto, uma abordagem sistemática. A identificação da aparente unidade de estudantes do ensino técnico do *Campus* Catu em duas comunidades de práticas com dinâmicas, crenças, atitudes e engajamentos

característicos só foi possível através da observação participante executada ao longo de três anos (2017-2019), sendo possível, além do levantamento de informações e observações do comportamentos dos sujeitos das duas comunidade, a aplicação dos instrumentos de levantamento de dados em diferentes momentos da formação dos participantes da pesquisa.

A pesquisa etnográfica fomentou a aproximação entre essas duas produtivas vertentes dos estudos sobre língua à medida que contribui na recolha proveitosa de dados. A combinação entre Sociolinguística e Linguística Cognitiva mostrou-se sinergicamente produtiva, posto que o rigor no tratamento quantitativo do *corpus* indicou o direcionamento das crenças linguísticas das comunidades, ao passo que a observação do processo conceptualização acrescentou sentido às crenças.

Nesta proposta de interação entre esses dois campos de pesquisa linguística, alguns pontos do percurso metodológico merecem ser pontuados: (i) O resultado da mescla de manejo dos dados (qualitativo e quantitativo), bem como as ópticas social e cognitiva da língua proporcionaram percepções mais amplas, por vezes, complementares das crenças evidenciadas nos dados colhidos; (ii) A orientação etnográfica proporcionou uma proximidade maior da realidade observada e colheita de dados mais confiáveis, sobretudo se considerado o paradoxo do observador, uma vez que a observação participante atenuou o caráter avaliador que normalmente a figura do pesquisador assume no *lócus* de pesquisa. Essa postura implica reconhecer que o processo de geração de dados é um processo participativo e marcado pela perspectiva de como o pesquisador encara a realidade social, bem como a realidade pode ser conhecida. Não se trata, nesta seara, de meras observações, e sim da participação direta do pesquisador que, através de suas observações, busca sentir a forma como os acontecimentos em sala de aula ocorrem.

Ainda é muito prematuro propor, apenas a partir de um experimento como o que foi disposto no presente estudo, uma Sociolinguística Cognitiva ou uma Linguística Sociocognitiva. Contudo, ao final desta experimentação, pretende-se estimular o aprofundamento do debate sobre a aliança destas duas correntes de estudos linguísticos, posto que se mostraram produtivamente complementares. Ademais estimular novos experimentos orientados pela mescla aqui testada com vista ao refinamento do método e, por conseguinte, da observação dos dados.

A busca por respostas que gerem a melhoria no ensino de língua portuguesa em um país com tanta disparidade social é emergente e a soma de esforços em qualquer ordem se faz imperiosa para que a educação seja um bem de acesso comum, e tomando a concepção de língua sob a óptica da economia das trocas linguísticas de Bourdieu, nossos alunos possam ter seu capital cultural valorizado e ampliado no mercado linguístico.

REFERÊNCIAS

- AGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).
- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Português brasileiro II: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, 2008b. p.311-333.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-84.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Preconceito lingüístico - o que é, como se faz*. 51 ed. São Paulo: Loyola, 2009 [1999].
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagens & Ensino*. vol. 7, nº 1, 2004, p.123-156.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editora, 2006
- BATTISTI, Iara Denise Endruweit; SMOLSKI, Felipe Micaíl da Silva (Org.) *Software R: análise estatística de dados utilizando um programa livre*. Bagé: Faith, 2019.
- BORBA, Francisco da Silva. *Pequeno vocabulário da linguística moderna*. São Paulo: Edusp, 1971.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolingüística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). *Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC
- _____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDO, José Olavo Smanio; LOURENÇO, Lelio Moura. *Uma introdução ao estudo das crenças na psicologia social cognitiva*. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- BRASIL, Decreto nº 13.127 de de 07 de agosto de 1918. *Crêa uma Fazenda-Modelo de Criação no município de Catú, no Estado da Bahia*. DF: Diário Oficial da União, 1918.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 maio. 2022.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Uma breve retrospectiva da pesquisa sociolingüística. In: PARREIRA, Maria Cristina; et al. *Pesquisas em linguística no século XXI*:

perspectivas e desafios teóricos-metodológicos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 13-28

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas linguísticos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006

_____. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas e sociais*. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARBONI, F. *Introdução à Linguística*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

CELIGUETA, Gemma; SOLÉ, Jordi. *Etnografia para educadores*. Barcelona: Editorial Uoc, 2015.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em linguística)

_____. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas*. In: *Dos dialetos populares à variedade culta. A Sociolinguística na escola*. Curitiba: Appris, 2011.

_____. *Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula*. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. P.133-155.

CYRANKA, Lúcia Furtado Mendonça; RONCARATI, Claudia. *Crenças de professores e alunos de português de escolas públicas de Juiz de Fora*. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara (Org.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: Eduff, 2008. p. 170-191.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. *Dilemas da construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?* *RGO Revista Gestão Organizacional* | VOL. 6 - EDIÇÃO ESPECIAL – 2013

DINIZ, Emanuelle Pereira de Lima. *A construção de sentido em textos multimodais: uma análise dos processos conceptuais a partir da leitura de charges sobre a Copa do Mundo 2014*. 2016. 159 f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal. 2016.

DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. Editora Cortez.

ECKERT, P. *Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation*. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n.41, p.87-100, 2012.

ECKERT, P.; GOLDMAN, S.; WENGER, E. *The School as a Community of Engaged Learners*. 1997. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf>

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. *Comunidades de prática: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder*. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. *Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos*. São

Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 93-108. Organização e tradução: Ana Cristina Ostermann, Beatriz Fontana.

ECKERT, Penelope; WENGER, Étienne. Communities of practice in sociolinguistics: What is the role of power in sociolinguistic variation? *Journal of Sociolinguistics* 9/4. 2005: 582-589.

_____. From school to work: An apprenticeship in institutional identity. Learning and Identity Series. Institute for Research on Learning, Palo Alto, Calif., 1994. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

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

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Desafios teóricos-metodológicos da sociolinguística variacionista. In: PARREIRA, Maria Cristina; et al. *Pesquisas em linguística no século XXI: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 29-44

FREITAG, Raquel Meister Ko; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do Português Brasileiro e os estudos da terceira onda: potencialidades e limitações. In: *Alfa*, São Paulo, 56 (3): 917-944, 2012

GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal: área metropolitana de Valencia. Valencia: Universitat de Valencia, 1998. institutional identity. Learning and Identity Series. Institute for Research on Learning, Palo Alto, Calif., 1994. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. In: *Work paper em Linguística*, 10 (1). Florianópolis, jan jun. 2009, p. 73-91. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73/12022>. Acesso em 01 jun.2022

GÜNTHER, Hartmut; Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Mai-ago 2006, vol. 22, n. 2, p. 201-210

HYMES, Dell. Sobre competência comunicativa. Tradução FRANCO, Marilda; FERREIRA, Maria Eugênia; ZOCARATTO, Bruna. In: *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, jun-2009. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/download/9364/8281/16742> >. Acesso em 07 jan.2023

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2011

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KRÜGER, Helmuth (Org.). *Cognição social: teoria, pesquisa e aplicações*. Curitiba: Editora CRV, 2018^a

- KRÜGER, Helmuth. *Psicologia social das crenças*. Curitiba: Editora CRV, 2018b.
- _____. *Psicologia social no Brasil e no cenário internacional. Dossier: On the II SIPS path* • *Estud. psicol.* (Natal) 18 (1). Mar 2013.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Marta Scherre, Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, (1972) 2008.
- LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things. what categories reveal about the human mind*. The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução Maria Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002 [1980].
- _____. *Metáforas de la vida cotidiana*. Tradución Carmen Marín. Madrid: Cátedra Teorena, 2009 [1980].
- _____. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. NY: Basic Books, 1999.
- LIMA, João Paulo Rodrigues de; SILVA, Ana Cristina Cunha da. *Esquemas imagético-cinestésicos e linguagem: considerações filosóficas sobre o realismo corporificado*. In: *ANTARES: Letras e Humanidades, Caxias do Sul*, v. 10, n. 20, mai./ago. 2018, p. 111-123.
- LIMA, P.L.C. FELTES, H.P.M; PELOSI, A.C. *Cognição e Metáfora: a teoria da metáfora conceitual*. In: FARIAS, E.M.P.; FELTES, H.P.M.; PELOSI, A.C. (Orgs.) *Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: EDUCS; EDIPUCRS, 2014. p.88-113. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cognicao.pdf>> Acesso em 05 fev. 2017
- LIMA, Paula Lens Costa. *A nova tipologia da metáfora conceitual*. In: *Revista de Humanidades e Ciências Sociais da UECE*, Fortaleza, v. 5, no.2, p. 17-26, 2003. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos Em Psicolin/Artigos/A%20nova%20tipologia%20da%20met%C3%A1fora%20conceitual.pdf>> Acesso em 15 mar.2023
- LÓPEZ MORALES, H. *Sociolingüística*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1993.
- LUCCHESI, Dante. *A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico*. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 2, n. 41, p.793-805, maio/ago. 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A língua falada e o ensino de português*. In: 6º Congresso de Língua Portuguesa, 1996. *Atas*. São Paulo: 1996. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/OLE-A-I%C3%ADngua-falada-e-o-ensino-de-portugu%C3%AAs-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>>. Acesso em: 17 abr.2023
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *O português são dois: novas fronteiras, novos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG.; CASTRO, PA., (orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MIARA, Fernanda Lima Jardim; COELHO, Izete Lehmkuhl. Particípios duplos: norma, avaliação e uso escrito. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê*, Niterói, v. 25, n. 51, p.217-237, jul./dez. 2015. Semestral.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

OLIVEIRA, Marcelo Souza. *A imperial Vila de Santana do Catu: histórias de uma comunidade escravista no Recôncavo Baiano*. Salvador: Quarteto Editora, 2015.

_____. *O Blog de História do IF Baiano-Campus Catu*. 2010. Disponível em: <<http://historia-ifbaiano.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. *Retratos de Catu*. Disponível em: <<http://retratosdecatu.blogspot.com/p/blog-page.html>>. Acesso em: 28 maio 2018.

OLIVEIRA, M. S. ; ROCHA, R. R. (Org.). *De vila do açúcar à cidade do ouro negro: capítulos da história de Catu*. Curitiba: Appris, 2022.

OUSHIRO, Livia. Tratamento de dados com R para análises sociolinguísticas. In: FREITAG, Raquel Meister Ko, (Org.). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*, São Paulo: Edgard Blücher, 2014.

PALERMO, Luís Cláudio. Tempo e temporalidade: transformações semânticas modernas e alguns desdobramentos na produção do conhecimento histórico. In: *Temporalidades: Revista de História*, ISSN 1984-6150, Edição 23, V. 9, N. 1(jan./abril 2017), p. 15-38)

PASQUALI, Luiz, *Psicometria. Revista Escola de Enfermagem da USP*, 2009, 43 (esp.): 992-7. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 15 dez.2022

PAULSTON, C.B.; TUCKER, G.R. *History of sociolinguistics: introduction*. In: *Sociolinguistics: the essential readings*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

PELOSI, A.C. *Cognição e Linguística*. In: FARIAS, E.M.P.; FELTES, H.P.M.; PELOSI, A.C. (Orgs.) *Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: EDUCS; EDIPUCRS, 2014. p.88-113. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cognicao.pdf>> Acesso em 05 fev. 2017

PLATT, Adreana Dulcina. O constructo conceitual de normalidade/anormalidade (ou adequação social). In: *Quaestio*, Sorocaba, SP, v.16, n.1, p. 25-54, maio 2014

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLOSNIKI, Bernardo. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado?: Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa*. – Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SARDINHA, T.B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SHEMER, Michael. *Cérebro e crença*. São Paulo: JSN, 2012.

SHUY, R.W. A brief history of American Sociolinguistics 1949-1989. In: PAULSTON, C.B.; TUCKER, G.R. (Eds.). *Sociolinguistics: the essential readings*. Malden: Blackwell Publishing, 2003. p. 4-16.

SILVA, Augusto Soares da. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga, vol. 1, Nº 1-2, p. 59-101, 1997.

_____ O que sabemos sobre a crise económica, pela metáfora, conceptualizações metafóricas da crise na imprensa portuguesa. In: *Revista Media e Jornalismo*, 22 (1), número temático "Crise, Memória e Esquecimento", 2013, p. 11-34.

_____ O cognitivo e o social nos estudos linguísticos: inimigos íntimos? In: *Textos Seleccionados*. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2009, pp. 511-525

SILVA, Augusto Soares; LEITE, Jan Edson Rodrigues. 35 Anos de Teoria da Metáfora Conceptual: fundamentos, problemas e novos rumos. In: *Revista Investigações* Vol. 28, nº 2, Julho/2015.

SILVA, Hélen Cristina da; AGUILERA, Vanderci de Andrade. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 58, n. 3, p.703-723, 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1409-8>.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística y pragmática*. Washington: Georgetown University Press, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001 [1986].

STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Orgs.) *Alfabetização ecológica*. A educação das crianças para um mundo sustentável São Paulo: Cultrix, 2006.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1975].

WENGER, Etienne. Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*, 2010 (pp. 179-198). London: Springer. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11> Acesso em 02 dez. 2022.

_____ *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998

WENGER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. *Communities of practice a brief introduction*. V April 15, 2015. Disponível em:< <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em 15 abr. 2021

_____. *Entrevista com Etienne Wenger-Trayner e Beverly Wenger-Trayner*. p. 07-11. Revista da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento. Outubro de 2012. ISSN 1981-5751