

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Joseli Rezende Thomaz

A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

Juiz de Fora
2014

Joseli Rezende Thomaz

A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre - Área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka

Juiz de Fora

2014

Joseli Rezende Thomaz

A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Aprovada em _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco
Universidade de Federal do Paraná

Profa. Dra. Tania Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Mariângela Rios de Oliveira (Suplente)
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Carmen Rita Guimarães M. de Lima (Suplente)
Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2014

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*In memoriam*), José Luiz Thomaz,
Inesquecível,
Pelo exemplo,
Pelos bons valores,
Pela oportunidade da vida.
"Morto amado nunca mais para de morrer"
(Mia Couto)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela força nos momentos mais difíceis, por ter me amparado e renovado a minha fé mesmo quando parecia impossível continuar;

À minha estimada mãe que sempre esteve ao meu lado, mesmo que em silêncio, torcendo pela minha vitória e cuidando de tudo em minha vida para que a minha caminhada fosse mais fácil.

Ao meu querido pai (*in memoriam*), que, infelizmente, partiu sem ter a chance de ver esta etapa cumprida, mas que, de onde agora está, me ilumina em todos os momentos;

À minha querida e inseparável irmã, Josiane, que acompanhou cada momento da construção deste trabalho, ouvindo todas as minhas lamentações, aguentando o meu estresse e desespero, mas principalmente, incentivando-me e não permitindo que eu desanimasse;

Aos meus inseparáveis amigos, que, igualmente, compreenderam quando não pude dar retorno em tantas ocasiões sem jamais deixar de me estender a mão quando precisei;

À minha orientadora, Lucia Cyranka, pela confiança em mim depositada, pela compreensão que demonstrou nos momentos em que estive ausente devido às várias provações pelas quais passei neste último ano de minha vida. Além disso, pela competência e gentileza com que me conduziu neste trabalho;

À bolsista BIC, Luana Picoli, pelas inestimáveis contribuições e pelas anotações de campo as quais foram indispensáveis para a realização desta pesquisa;

Ao colégio Vianna Júnior, por ter possibilitado a realização desta pesquisa, em especial a minha supervisora, Simone Machado, pela confiança no meu trabalho e por ter acreditado, desde o início, neste projeto;

Aos meus alunos do Colégio Vianna Júnior, de quem muitas vezes fui aprendiz, meus agradecimentos por terem sido inspiradores deste trabalho.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Compreender o conceito de norma, bem como a distinção entre norma padrão, norma gramatical e norma culta pode nos ajudar a desfazer alguns equívocos cometidos há muito no ensino de Língua Portuguesa sobre o “certo” e “errado” em língua e viabilizar o trabalho com a pedagogia da variação linguística na escola. O presente trabalho faz, então, um breve histórico da construção do conceito de gramática, mostrando como e por que se construiu, ao longo da cultura ocidental, a ideologia do padrão ligado ao "melhor" em linguagem. No entanto, ao partirmos da concepção sociolinguística de que a língua é heterogênea, múltipla e variável, um trabalho coletivo empreendido por todos os seus falantes nos diversos processos de interação, entendemos que o fenômeno da variação é um processo intrínseco à língua. Foi o linguista Eugênio Coseriu, no início da década de 1950, que conceituou norma como um conjunto de fenômenos linguísticos que são comuns, corriqueiros numa dada comunidade. Assim sendo é possível concluir que não há uma única norma. Como destaca Faraco (2008), toda língua tem uma organização estrutural. No entanto a escola, muitas vezes, continua a ensinar uma língua artificial, condenando a maioria dos usos correntes, sem levar em conta os fatos da língua usual. Em vista disso, faz-se necessária uma reeducação sociolinguística que passe não só pelos alunos, mas primeiramente, e principalmente, pelo próprio professor, uma vez que este não pode compartilhar dos mesmos conceitos preconceituosos e arcaicos que circulam no senso comum. A partir da concepção dialógica da linguagem (BAKTIN, 2006) e do modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas de grande impacto na Linguística contemporânea (LABOV, 1974), desenvolvi uma pesquisa-ação com alunos do 7º ano de uma escola da rede particular de ensino da cidade brasileira de Juiz de Fora (MG), usuários de uma das variedades urbanas prestigiadas da língua portuguesa. A análise contrastiva de estruturas dos diferentes dialetos presentes no contínuo rural-urbano, bem como nos contínuos de monitoração estilística e de oralidade letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) permitiu fazê-los entender esse complexo fenômeno, natural em todas as línguas. Impor uma norma padrão fossilizada, através da decoreba da gramática normativa, é uma forma de anular a cultura do aluno, além de desvalorizar sua fala, tratando-o como incapaz. Na verdade, o que é necessário é que a escola desenvolva uma pedagogia da variação linguística sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos, mas isso requer compreensão e mudança radical na postura de professores, alunos e da sociedade em geral.

PALAVRAS CHAVE: Norma, norma padrão e norma culta. Sociolinguística educacional.

ABSTRACT

Understand the concept of standard, as well as the distinction between standard rule, grammar rule and educational standard can help us undo some misconceptions committed long in teaching Portuguese about "right" and "wrong" in language and facilitate the work with the pedagogy of language variation in school. The present study is, then, a brief history of the construction of the concept of grammar, showing how and why, along the western culture, we constructed the ideology of the standard connected to the "best" in language. However, when we start from the sociolinguistic conception that language is heterogeneous, multiple and variable, a collective work undertaken by all the speakers in the various processes of interaction, we believe that the phenomenon of variation is intrinsic to the language process. It was the linguist Eugenio Coseriu in the early 1950s, which considered as a standard set of linguistic phenomena which are common, unexceptional in a determined community. Thus, we conclude that there is no single standard. As highlighted Faraco (2008), all language has a structural organization. However the school often continues to teach an artificial language, condemning most current uses, without considering the facts of ordinary language. Therefore, it is necessary a sociolinguistic reeducation passing not only by students, but first and mainly, by the teacher himself, since he/she cannot share the same prejudiced and archaic concepts that circulate in common sense. From the dialogical conception of language (BAKTIN, 2006) and the model of the description and interpretation of the linguistic phenomenon in the social context of urban communities of great impact in contemporary linguistics (Labov, 1974) model, I developed an action research with students from 7th grade of a private school in the Brazilian city of Juiz de Fora (MG), users of the prestigious urban varieties of Portuguese. A contrastive analysis of structures of different dialects present in the rural-urban continuous as well as the continuous of the stylistic monitoring literacy orality (Bortoni-RICARDO, 2004) has made it possible to understand this complex phenomenon, natural in all languages. Imposing a standard norm fossilized through memorization of grammar rules, is a way to undo the culture of the students, in addition to devalue his speech, treating him/her as incapable. In fact, what is necessary is that the school develop a pedagogy of linguistic variation sensible to sociolinguistic and cultural differences of students, but it requires understanding and radical change in the attitude of teachers, students and society in general.

KEYWORDS: Rule, standard rule, educational standard . Educational sociolinguistics.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Síntese das capacidades demonstradas pelos alunos	72
QUADRO 2	Sequência didática: gênero entrevista oral	74
QUADRO 3	Perguntas à assistente social	80
QUADRO 4	Perguntas aos pacientes	80
QUADRO 5	Transcrição da entrevista 1	81
QUADRO 6	Transcrição da entrevista 2	81
QUADRO 7	Sequência didática: resumo escolar	83
QUADRO 8	Estruturas da variedade culta presentes nos textos dos alunos	84
QUADRO 9	Síntese das estruturas da variedade culta presentes nos textos dos alunos	85
QUADRO 10	Frequência de ocorrência dos componentes textuais nos resumos do livro “Otelo”	86
QUADRO 11	Sequência didática: gênero carta do leitor	88
QUADRO 12	Frequência de ocorrência dos componentes textuais nas Cartas do Leitor dos alunos	89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 QUESTÕES DA PESQUISA	14
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA	16
2.1.1 A Teoria da variação e da mudança	19
2.1.2 Norma, norma culta e norma padrão	23
2.1.3 A Sociolinguística na sala de aula	29
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LP	32
3. REVISÃO DE LITERATURA	35
4. A PESQUISA	47
4.1 METODOLOGIA.....	47
4.2 OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS	48
4.3 DESCRIÇÃO DOS EXPERIMENTOS E RESULTADOS.....	48
4.3.1 A primeira etapa da pesquisa	49
I. Atividades de percepção.....	49
II. Atividades de produção textual.....	65
a) produção escrita.....	65
b) produção oral.....	74
4.3.2 A segunda etapa da pesquisa	82
a) O gênero resumo	83
b) O gênero carta do leitor	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	97

“Há toda sorte de preconceitos sociais e nacionalistas associados com a língua, e muitas falsas concepções populares, estimulados pela versão deformada da gramática tradicional que é comumente ensinada nas escolas. E é realmente difícil libertarmos nossa mente desses preconceitos e dessas falsas concepções: mas esse primeiro passo é necessário e compensador”.

(JOHN LYONS)

1. INTRODUÇÃO

Ler e escrever com proficiência fazem parte dos objetivos do ensino de língua portuguesa (doravante LP). Não há dúvida de que possibilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas é função da escola; contudo, é preciso refletir sobre a forma como essa tarefa tem sido realizada, isso porque a maioria dos professores tem se debruçado apenas no ensino da norma padrão.

Constantemente nos deparamos com alunos, depois de vários anos de escolarização, completamente descrentes sobre sua competência como falantes e escritores. Por que esses alunos, depois de vários anos sentados nos bancos da escola, se sentem incompetentes e desmotivados com relação ao aprendizado de sua língua materna?

Uma possível resposta para as questões apresentadas acima é o fato de o ensino de língua portuguesa tradicionalmente estar centrado no estudo da gramática normativa e na memorização de regras e conceitos, pressupondo-se que o estudo da metalinguagem possa garantir o domínio da língua nas mais diversas situações em que é utilizada, fato que até hoje não pode ser provado; ao contrário, a experiência parece mostrar que é necessário prática de oralidade, compreensão, leitura e escrita para que se tenha um estudo proveitoso da língua. Como bem destaca Perini (2010, p.18) “[...] estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito”.

Como professora de LP, tenho buscado uma prática reflexiva e avaliadora de minhas ações. Por isso, propus-me desenvolver uma pesquisa-ação em minha própria sala de aula, para verificar a viabilidade de se realizar uma reflexão com os alunos acerca das diferentes formas de uso da língua nas várias situações de interação, não restringindo o ensino de língua portuguesa ao “certo” e ao “errado”, nem à mera repetição ou memorização de nomenclaturas sem nenhum objetivo claro e relevante.

Para essa pesquisa-ação, realizei o trabalho numa sala de aula do 7º ano de uma escola particular de Juiz de Fora. Os alunos, cujas famílias pertencem à classe média e estão inseridos em práticas de letramento, são falantes de um dialeto prestigiado. A partir da avaliação de uma produção de texto, foi possível, no entanto, constatar que, embora usuários de uma variedade prestigiada, esses alunos não dominavam, como é natural, muitas estruturas que ainda estão presentes na norma culta do português brasileiro: haver existencial (havia pessoas/ tinham pessoas), o pronome pessoal oblíquo usado como complemento, o uso de pronome oblíquo “eu” como sujeito de verbo no infinitivo etc. Faz-se necessário destacar que

não é apenas a falta de domínio dessas construções que descaracteriza o falante como culto. Por outro lado, constatei que outras estruturas, características da variedade urbana prestigiada, como a presença da concordância nominal e verbal, já faziam parte de seu repertório linguístico.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo verificar a viabilidade de, subvertendo as práticas tradicionais do trabalho escolar com a linguagem, levar os alunos a conhecerem e dominarem estruturas linguísticas do uso formal culto da língua, nas várias situações de interação, seja na modalidade oral, seja na escrita, buscando, para isso, estratégias para implementação de uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008), a fim de que eles desenvolvam sua competência comunicativa nas situações mais monitoradas do uso da fala e da escrita.

Considero que, para isso, é importante levar os alunos a reconhecerem a heterogeneidade constitutiva da língua e perceberem que ela é uma entidade cultural e política e não somente linguística e que, por isso mesmo, as diferentes formas de falar possuem valores relativos ao prestígio social da comunidade que as produz. Devem eles ser levados a reconhecer também que a variação linguística é um fenômeno inerente a toda língua natural em qualquer comunidade de fala; assim, nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea.

Essas reflexões devem fazer o aluno perceber que: (i) um falante vivencia experiências coletivamente em vários ambientes, na escola, no trabalho, na igreja, no lazer e em seu cotidiano em geral; (ii) cada uma dessas comunidades exige desse falante modos de se comunicar diferentes; (iii) sua fala vai, portanto, sofrer variação de acordo com a comunidade em que ele está inserido. Cabe, então, à escola combater os estigmas e a violência simbólica que se pratica com base no modo como se fala.

Apesar de os alunos alvos desta pesquisa serem falantes de um dialeto prestigiado, cabe à escola expandir competências, no sentido de desenvolver habilidades que os tornem usuários de gêneros mais formais orais ou escritos. Para tanto, busquei desenvolver uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008) da qual trato neste trabalho.

Na primeira seção do capítulo dois, destinado ao referencial teórico, apresento algumas reflexões sociolinguísticas e alguns conceitos indispensáveis nessa área. Em seguida, trato de esclarecer os conceitos de norma, norma padrão e norma culta com o intuito de mostrar a importância deles no trabalho com a língua materna em sala de aula. Apresento também, de forma sucinta, o modelo de análise sociolinguística do português brasileiro

proposto por Bortoni- Ricardo (2004) com o qual trabalhamos na escola e, por fim, discuto sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais no ensino de LP.

No capítulo três, apresento uma breve revisão da literatura referente às pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas recentemente no Brasil tendo, como foco central a variação, a norma culta e o ensino de língua.

No capítulo quatro, discorro sobre a pesquisa empreendida e os procedimentos metodológicos utilizados em meu trabalho, em consonância com os quais procurei me pautar. Em seguida, trato dos avanços alcançados pelos alunos a partir do trabalho de reflexão sociolinguística.

No último capítulo, apresento as considerações finais.

1.1 QUESTÕES DA PESQUISA

A partir do legado da Sociolinguística educacional, suscito as seguintes questões que norteiam nossa pesquisa:

- Há habilidades a serem desenvolvidas para o exercício da competência linguística de alunos falantes das variedades urbanas comuns (prestigiadas)?
- A Sociolinguística Educacional e a pedagogia da VL podem instrumentalizar o professor para levar o aluno ao desenvolvimento de sua competência linguística? Em caso positivo, como fazê-lo?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Este trabalho possui, portanto, como objetivo geral:

- Verificar se é possível construir estratégias para a implementação de uma pedagogia da variação linguística.

E como objetivos específicos:

- Investigar estratégias didáticas que possibilitem que os alunos conheçam e dominem estruturas linguísticas do uso formal culto da língua nas várias situações de interação, seja na modalidade oral, seja na escrita.

- Verificar se é possível, através de atividades didáticas centradas na pedagogia da variação, levar os alunos a compreenderem a importância da reflexão linguística para o desenvolvimento de sua competência como usuários da língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresento, de maneira concisa, algumas considerações sobre a Sociolinguística, bem como discuto os conceitos de norma, norma padrão e norma culta, essas elucidações orientaram meu trabalho com a língua materna em sala de aula.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA

No início do século XX (1916), Charles Bally e Albert Sechehaye publicaram o *Curso de Linguística Geral*, com base em seus próprios apontamentos e de outros estudantes, alunos de Ferdinand de Saussure, na Universidade de Genebra. Nessa obra, divulgaram a proposta de linha positivista com conceitos, objetivos e pressupostos delimitados para o estudo da linguagem, apresentada por esse teórico que propôs conceitos norteadores que ainda servem de fundamentos para os estudos linguísticos contemporâneos. Dentre esses conceitos, as conhecidas dicotomias língua *versus* fala, sincronia *versus* diacronia, significado *versus* significante e sintagma *versus* paradigma.

Para a descrição da minha pesquisa, considerarei apenas a questão da língua como objeto da Linguística e do seu estudo na perspectiva sincrônica.

Saussure ([1916] 2006) comprovou ser a língua objeto de estudo da Linguística e a concebeu como um sistema de signos constituídos por significado e significante, sendo fruto de convenção social, portanto homogênea, coletiva, imutável e exterior ao indivíduo. A língua (*langue*) seria, na verdade, um sistema transmitido por gerações e de cujos processos linguísticos o sujeito-falante não teria consciência. Já a fala (*parole*) seria o uso individual por parte dos falantes, sendo considerada heterogênea e assistemática.

Diante desse modelo de análise, o autor demonstrou a importância da sincronia em oposição à diacronia, alvo de principal interesse dos comparativistas, no século XIX. Sugeriu o estudo sincrônico da estrutura das línguas num determinado momento histórico e num tempo específico. O estruturalismo de Saussure significou o nascimento de um novo paradigma, conferindo à Linguística o estatuto de ciência e trouxe conceitos e reflexões significativos às análises linguísticas posteriores.

Ainda que o ânimo gerado pelos estudos formalistas predominasse no século XX, a perspectiva social foi, aos poucos, sendo apontada por muitos linguistas e filósofos da

linguagem. Tal perspectiva apontou a necessidade do estudo em conjunto de duas entidades, a língua e a sociedade, assim, trazendo o papel dos fatores sociais para a configuração das línguas, papel que estava sendo desconsiderado pelas outras teorias. Entre os filósofos da linguagem, destaca-se Mikhail Bakhtin, que considerou que a língua não poderia ser concebida como homogênea, nem como um sistema imutável transmitido por gerações e adquirida pelos indivíduos sem que pudessem modificá-la. No entendimento de Bakhtin (2005), o sujeito é considerado atuante e se constitui na e pela linguagem, sendo esta, por sua vez, constituída por signos ideológicos, construídos sócio-historicamente e que refletem as mudanças ocorridas na sociedade. Esse autor reivindica, para os estudos de linguagem, a realidade da comunicação social cujo caráter fundamental reside na interação verbal; por isso, tem como objeto de estudo o enunciado, o qual é visto como algo em processo, que só pode ser estudado nessa interação, no diálogo. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. Para Bakhtin (2005, p. 96),

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Sendo a língua produto da interação humana, cabe destacar que ela é constituída nos diferentes contextos da comunicação; por isso, só poderá ser entendida como variável, tendo em vista a infinidade de relações que se estabelecem em nossa sociedade. Tal variação se dará com relação a fatores como gênero, idade, nível de escolaridade, região etc. Se as comunidades e grupos são distintos, também serão diferentes seus modos de dizer.

A partir da década de 60, com as pesquisas realizadas por William Labov (2008), que se debruçou sobre a realidade dos falares negros americanos, é que os estudos da língua voltados para a perspectiva social se firmaram definitivamente, dando lugar ao nascimento da Sociolinguística. Em 1963, Labov publica seu importante trabalho sobre a centralização dos ditongos (ay) e (aw) em comunidade das ilhas Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts, em que se destaca o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da diversidade linguística observada. Em seguida, em 1964, finaliza sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês em New York, em que fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas, conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, de grande impacto na Linguística contemporânea (LABOV, 1974).

A Teoria Sociolinguística tem por objeto de estudo os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala¹ e os formaliza analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis. O fenômeno da variação é compreendido pela Sociolinguística como um princípio geral e universal, passível de descrição e análise científica (LABOV, 2008).

Esse modelo proposto por Labov (2008) está em consonância com a perspectiva que presta maior atenção aos fatores sociais para explicar a mudança linguística. Tal perspectiva leva em conta dois elementos teóricos básicos: a pluralidade do sistema linguístico, uma vez que deve atender a uma comunidade heterogênea e plural, e os processos de mudança que estão presentes em uma comunidade de fala. Para os sociolinguistas, é possível sistematizar a heterogeneidade da língua, uma vez que existem fatores linguísticos e sociais que propiciam a seleção de uma das variantes em cada regra variável encontrada na comunidade de fala. Alkmim (2003, p. 33) esclarece:

Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e *performance* – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total.

Essa correlação de fatores expressa a essência da Teoria da Variação e da Mudança, de William Labov, ou seja, a concepção de língua como objeto social. Dessa forma, cabe à Sociolinguística investigar o grau de conservação ou instabilidade da variação, detectar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a manifestação dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático. Assim, entende-se que a variação e a mudança são contextualizadas, estabelecendo o conjunto de parâmetros num complexo estruturado de origens e níveis diversos. Mollica (2003), referindo-se a essa questão, lembra que os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são muitos, agem simultaneamente e emergem de dentro ou de fora do sistema linguístico.

¹ Para Labov (2008), um estudo que leva em conta a variação linguística deve partir das situações concretas de uso da fala, ou seja, da comunidade de fala, que, segundo o autor, é constituída por um grupo que compartilhe um mesmo sistema normativo de valores na interpretação dos fenômenos linguísticos, bem como normas e atitudes diante do uso da linguagem.

Os estudos dessa área têm evidenciado que, na variação linguística, atuam fatores de natureza interna e externa. No conjunto de variáveis internas, encontram-se os fatores de natureza fonomorfo sintática, os semânticos, os discursivos e os lexicais. No conjunto de variáveis externas à língua, agrupam-se os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os sociais (como escolarização, nível de renda, idade, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva). Por tudo isso, é papel da Sociolinguística, ao estudar a língua em uso no seu contexto social, investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade que apresentam as formas variantes, identificando, para tanto, as variantes e as variáveis linguísticas.

2.1.1 A Teoria da variação e da mudança

Com base em Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008), apresentarei algumas questões importantes sobre a Teoria da Variação e Mudança (também chamada Sociolinguística Variacionista ou Laboviana – daqui em diante referida como TVM) e seus problemas empíricos.

A TVM tem como objeto de estudo a variação e a mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”, fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade: o objeto da descrição linguística é a gramática da comunidade de fala, o sistema de comunicação usado na interação social. O domínio de estruturas heterogêneas é parte da competência linguística dos indivíduos. Assim, a Sociolinguística afirma: “[...] nós defenderemos que o comando nativo das estruturas heterogêneas não é matéria de multidialectalismo ou de ‘mero’ desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngue.” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 36). Nesse sentido, a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria tida como disfuncional.

Sendo assim, Weinreich, Labov e Herzog (op.cit.) sugerem um modelo de descrição de língua que acomoda os usos variáveis e seus determinantes sociais e estilísticos, os quais não só levam à descrição mais adequada, como naturalmente suscitam fundamentos para uma teoria da mudança linguística que vá além dos paradoxos estéreis contra os quais a linguística histórica se debateu por mais de um século.

Ainda levando em conta os apontamentos de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p.126), é importante destacar: “Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade.” Esses autores, por considerarem estruturada a variação na comunidade de fala, avaliam que é possível observar a mudança em progresso, que pode ser percebida pelo contraste entre manifestações linguísticas distintas. Além disso, destacam que o processo de mudança linguística não é feito por meio de uma simples substituição de um elemento por outro na língua, porque ele implica sempre em um quadro de variação, no qual há fases em que as variantes coexistem, fases em que elas se comportam como concorrentes e fases em que uma variante termina por vencer a outra (op.cit, p.122).

A Sociolinguística reconhece que as mudanças linguísticas estão associadas às mudanças sociais e históricas. Uma das primeiras e mais eloquentes reivindicações em favor do papel de fatores sociais na mudança linguística foi feita por Meillet (apud WEINREICH; LABOV; HERZOG, op.cit, p.114):

A língua é uma instituição com autonomia própria; deve-se determinar portanto as condições gerais de desenvolvimento a partir de um ponto de vista puramente linguístico; [...] mas como a língua é [também] uma instituição social, disso decorre que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode apelar a fim de explicar a mudança linguística é a mudança social, da qual as variações linguísticas são somente as consequências – às vezes imediatas e diretas e, no mais das vezes, mediatas e indiretas.

Tendo em vista esses pressupostos, é possível entender que, na comunidade de fala, frequentemente, haverá formas linguísticas em variação, ou seja, formas que estão em coocorrência, isto é, usadas ao mesmo tempo. Sendo assim, segundo os autores, para se estudar mudança linguística é necessário levar em conta cinco problemas que norteiam esse estudo: *o problema dos fatores condicionantes, da transição, do encaixamento, da avaliação, da implementação.*

O primeiro problema apresentado por Weinreich, Labov e Herzog (op.cit., p. 121) são os *fatores condicionantes* que se referem à preocupação de definir quais as condições que favorecem ou restringem as mudanças. (Exemplo: Em português, o sujeito à esquerda do verbo favorece a concordância, enquanto que à direita, desfavorece a aplicação da regra, tendência bastante observada na oralidade).

O segundo problema empírico é denominado *o problema da transição*. Refere-se “[...] ao estágio interveniente que define a trilha pela qual a estrutura A evolui para a estrutura B”

(WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 122). Sendo assim, não há obrigação de diferenciar entre mudança intradialetal e mistura de dialetos; é mais coerente e proveitoso considerar todo dialeto como transicional. Ao refletirmos sobre transição sob o ponto de vista da mudança linguística, vêm-nos imediatamente à memória etapas intermediárias para que uma delas seja consolidada na língua. Podem ser divididas assim: (i) o surgimento de uma forma alternativa; (ii) a entrada dessa forma no sistema e o começo de uma competição com as demais variantes de uma variável X; e por fim (iii) o momento do desuso de uma das formas, efetivando, assim, a mudança. (Exemplo: Em português, na oralidade, há, contemporaneamente, uma tendência ao desaparecimento do verbo *haver*, no sentido de existir, competindo com o verbo *ter*. Seria interessante uma pesquisa para se constatar em que fase do processo se encontra essa variante).

O terceiro problema empírico diz respeito ao *encaixamento* do fenômeno em mudança. É essencial identificar como formas alternantes se encaixam no sistema de relações linguísticas e extralinguísticas e nos desdobramentos da estrutura social. Esse princípio aparece problematizado pelos autores através das seguintes questões: (i) que outras mudanças podem estar associadas com certa alteração, de modo que o resultado não possa ser atribuído à coincidência? (ii) quais as possíveis relações em cadeia decorrentes do encaixamento da variável na estrutura linguística? (iii) como identificar grupos sociais aos quais as formas se vinculam? Sendo assim, qual é a importância da mudança em termos estruturais e em termos sociais e quais as correlações entre ambos? (Exemplo: No português brasileiro contemporâneo, a regularização dos verbos irregulares parece estar se tornando comum até mesmo entre falantes de variedades urbanas, mais prestigiadas).

Já com relação ao encaixamento na estrutura social, os autores defendem que a variação social e geográfica são intrínsecas à estrutura da língua. É possível afirmar que os fatores sociais pesam sobre o sistema como um todo. Nesse sentido, nos elementos do sistema, não há distribuição equilibrada da significação social, já que esses elementos não costumam se encaixar em determinada esfera social nos momentos iniciais e finais da mudança. Assim, cabe ao linguista determinar o grau de correlação entre o social e a mudança que influenciam na organização do sistema. (Exemplos: Em português, a tendência à pessoalização do verbo *haver* no sentido de existir até mesmo entre os falantes cultos, aqueles que possuem escolarização superior completa, em contraposição à ausência absoluta de concordância e o yeísmo que acontecem principalmente na classe pobre.).

O quarto problema apresentado por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p.124) trata *da avaliação* e está relacionado com a consciência valorativa de determinada

comunidade de fala sobre as variáveis linguísticas e suas variantes, isto é, os membros de uma comunidade tecem julgamentos sobre a variante que está sendo analisada e essa avaliação afeta a mudança. Como afirmam os autores “[...] o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística” (op. cit., p.124). Com relação à reação dos falantes aos estímulos linguísticos que lhe são apresentados, Labov (2008) distingue três tipos: os *indicadores*, que ficam abaixo do nível de consciência e dizem respeito à mudança linguística no início da sua implementação (regularização dos verbos irregulares em português); os *marcadores*, que implicam diferença social e estão correlacionados a grupos sociais e a estilos de fala, emergindo quando a mudança linguística já está bem adiantada (Exemplo: “Eu já tinha pago a conta”); os *estereótipos* que têm correlação com o padrão estilístico, gênero e diferenciação socioeconômica, mas não com a idade, constituindo uma avaliação consciente com relação à fala de um dado grupo (Exemplo: A gente vamos à festa).

Por fim, Weinreich, Labov e Herzog discutem sobre o *problema da implementação* considerado o “enigma” (op. cit., p.124) dentre os problemas apresentados. Está relacionado à determinação da direção que a mudança toma na estrutura social e linguística, ao conjunto de processos de mudança, estímulos e restrições, tanto no que se refere à sociedade quanto à estrutura linguística. Esse problema busca justificar como uma mudança se implementa no sistema e qual o motivo dessa implementação ocorrer em determinado momento e não em outro. Para tanto, é necessário levar em conta os inúmeros fatores que a influenciam, já que ela pode representar mudança no comportamento social. (Exemplo: Tudo indica que a pessoalização do verbo haver já está presente, de forma significativa, mesmo na fala urbana comum, sendo encontrado até mesmo na grande imprensa falada e escrita, o que indica ser esse “desvio da norma padrão” uma forte tendência a permanecer como fato linguístico no português contemporâneo).

As concepções sociolinguísticas apresentadas aqui balizaram a minha análise das discussões com os alunos do 7º ano, com os quais realizei a pesquisa que está apresentada no capítulo quatro deste trabalho. Tais discussões foram travadas a partir de atividades por mim propostas cujo tema central girava em torno da variação, da heterogeneidade linguística e da norma culta.

2.1.2 Norma, norma culta e norma padrão

Ao partirmos da concepção sociolinguística de que a língua é heterogênea, múltipla e variável, resultante de um trabalho coletivo empreendido por todos os seus falantes nos diversos processos de interação, entendemos que o fenômeno da variação é um processo intrínseco à língua. Foi o linguista Eugênio Coseriu, no início da década de 1950, que conceituou norma como um conjunto de fenômenos linguísticos que são comuns, corriqueiros numa dada comunidade (FARACO, 2008), sendo possível concluir que não há, em qualquer língua, uma única norma. Assim, a perspectiva dicotômica sistema/fala (*langue/parole*,) foi ampliada pela perspectiva tricotômica sistema/norma/fala.

Assim sendo, podemos concluir que toda norma tem uma organização estrutural, tem gramática. Tal fato derruba a crença baseada no senso comum, portanto, sem fundamento empírico, de que o falante popular se expressa sem gramática. Ademais, toda norma é estruturalmente organizada, sendo, portanto, impossível falar sem gramática. Os falantes do chamado português popular também organizam seu discurso valendo-se de uma norma.

Ao adotar um olhar variacionista, esse conceito de norma ajuda-nos a compreender a distinção entre norma padrão e norma culta e a desfazer alguns equívocos cometidos há muito no ensino de língua portuguesa, quando se trata da questão “certo e errado”. Com o intuito de melhor balizar a discussão sobre nossa realidade linguística e sobre os caminhos para o ensino de língua portuguesa, adotarei, neste estudo, o conceito de norma culta proposto por Faraco (2008) a partir da proposta de Coseriu e das conclusões do projeto NURC (PRETTI, 1997).

Em síntese, como vimos acima, norma designa o conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação. Isso nos permite questionar o conceito de erro em língua, pois, se numa dada comunidade, certa estrutura é válida, como podemos considerá-la errada com base em outra norma? Toda comunidade linguística, como já foi explicitado ao apresentar aquele conceito coseriano, tem várias normas que se influenciam de acordo com as relações entre os falantes daquela comunidade. Assim, Faraco pontua (2008, p. 42):

Não existe, em suma, uma norma “pura”: as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas. Por isso, não é

possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas – haverá sempre sobreposições, desdobramentos, entrecruzamentos.

Esse autor, ao discutir a criação do conceito de norma padrão, lembra que, no final da Idade Média, a unificação e a centralização política causaram a necessidade de se definir uma referência também em língua que estivesse acima da grande diversidade regional e social. Para atender a essa nova realidade, surgiu, então, um projeto padronizador que consistiu na criação de instrumentos como gramáticas e dicionários a fim de estabelecer um padrão de língua capaz de minimizar a diversidade linguística regional e social. Tal instrumento ficou conhecido como *norma padrão*. Faraco adverte que, no caso europeu, embora a variedade da língua tomada como referência para a construção da norma padrão tenha diferido de Estado para Estado, ela sempre esteve próxima da variedade praticada pela aristocracia, pelos homens letrados da época.

Em consequência desse projeto padronizador, as gramáticas e os dicionários foram tomados como reguladores do comportamento de todos os falantes e não apenas como instrumentos descritivos; assim esperava-se que os usuários da língua a utilizassem em situações formais de acordo com o proposto por esses manuais visando assim alcançar uma uniformidade linguística para o Estado centralizador.

Como foi discutido, esse modelo não leva em consideração as características essenciais da língua, como o fato de que ela sofre variação, é multifacetada, heterogênea e está em constante processo de mudança. Não há nenhuma sociedade em que as pessoas falem da mesma forma: a variedade linguística é o reflexo da variedade social presente entre os indivíduos.

Lucchesi (2002) reconhece que a realidade linguística brasileira não é apenas heterogênea, mas é também polarizada, definindo-se dentro dessa realidade dois grandes subsistemas: a norma culta² e a norma vernácula ou popular. O autor aponta, assim como Faraco, que essa heterogeneidade e polarização do comportamento linguístico que caracterizam a realidade linguística brasileira são explicadas na constituição do contexto sócio-histórico no qual a língua portuguesa falada no Brasil se formou e também dizem respeito às motivações ideológicas que subjazem à manutenção de um padrão linguístico ideal que busca se superpor à diversidade do real.

² Para Bagno (2007), é necessário analisar criticamente o adjetivo “culto” a fim de não se cair no equívoco de dizer que a língua apresenta dois níveis *culto e inculto*. Assim, a expressão norma culta deve ser entendida como a variedade linguística utilizada pelos falantes mais relacionados com a cultura escrita.

Faz-se necessário chamar a atenção para um importante estudo realizado pelo pesquisador francês Philippe Barbaud (2001), em seu artigo “O estado da língua- a língua do Estado”, o qual apresentarei resumidamente. Ao discutir, com detalhes, o trocadilho contido no binômio que intitula o artigo, o autor destaca, no primeiro, os desempenhos de cada falante; no segundo, uma fórmula descritiva possuidora do poder de realizar a generalização da maioria dos usos governados pela norma linguística.

Barbaud (2001, p.258) imprime à ‘língua do Estado’ o caráter universal de uma língua que não tem valor de vernáculo. Língua do Estado é uma língua que não é exercida ativamente pelo “falante-ordinário” de uma nação, que é, para o autor, “[...] o único real depositário do estado da língua”. Temos o seguinte caso de desencontro comunicativo: cabe ao Estado a função político-social de “[...] informar, explicar e divulgar a lei e tudo o que, de maneira geral, lhe é atinente” (BARBAUD, op.cit. p. 258). Assim, o Estado exerce o papel de um falante que oferece texto sem receber a resposta essencial ao ato de comunicação. Por esse motivo, ao falante comum, resta o papel de receptor passivo daquilo que é proposto nos textos advindos das instâncias estatais.

A língua do Estado se estabelece como um “código elaborado” (BERNSTEIN apud BARBAUD, 2001) pouco atualizado, pouco receptivo; progressivamente, portanto, mais distante do uso vernacular. É importante salientar que, embora a língua do Estado não seja usada pelos cidadãos, ela é legitimada, uma vez que é o próprio texto legal. É legítima porque a lei transmite ao Estado, pessoa jurídica por excelência, o papel de defensor da língua supostamente materna e universal da nação. Dessa forma, na língua do Estado se reconhece o anonimato, a impessoalidade e a suposta ausência de ideologia.

Barbaud ressalta: o Estado tem poder de oficialização de ocorrências “desviantes”, tem o poder de aproximar ou não o seu texto da prática dos cidadãos que são, pelos princípios básicos de uma nação republicana, submetidos a ele. Seria, portanto, uma escolha (ideológica) possível “[...] atenuar as tensões ligadas à realidade linguística de nossa época” (op. cit, p. 278).

Assim como ocorre com a língua do Estado, a norma padrão também é artificial, existindo apenas no nível da ideologia. Dessa maneira, deve servir, na escola, como parâmetro apenas para a reflexão sobre o que postulam as gramáticas, embora seja, muitas vezes, cobrada em concursos públicos, a fim de reafirmar o caráter dominador e excludente desse padrão.

Em consonância com esse ponto de vista, é importante destacar as ideias do linguista Mário Perini, cujas pesquisas apresentadas em sua obra (2010), concentram-se no português

falado, mais especificamente em fenômenos negligenciados pelas gramáticas tradicionais. Ele afirma: “O linguista, cientista da linguagem, observa a língua conforme ela é, não como algumas pessoas acham que ela deveria ser.” (PERINI, op.cit, p. 21).

No Brasil, por exemplo, como já foi apontado acima, o padrão foi construído de forma ainda mais artificial, pois não se tomou como base a língua utilizada pela maioria da população. A elite letrada se empenhou em fixar como nosso padrão certo modelo utilizado pelos escritores portugueses. Conforme lembra Faraco (2008, p.79), esse modelo não foi a língua de Portugal, nem uma imposição portuguesa como muitos acreditam; foi uma determinação de integral responsabilidade de nossa própria elite letrada. Aqui, o esforço padronizador não visava eliminar uma dialeção intensa, mas sim combater as variedades do português popular. No entanto, esse projeto padronizador nunca conseguiu modificar as características linguísticas de nosso país.

As variedades urbanas hoje exercem maior influência sobre as demais variedades devido a uma série de fatores como a crescente urbanização, a ampliação do acesso aos meios de comunicação, à educação e aos bens culturais. Essa capacidade de influência das variedades urbanas, bem como a observação de seus efeitos levaram Dino Preti (1997) a denominá-las pela expressão *linguagem urbana comum*.

Durante muito tempo, acreditou-se que os chamados falantes cultos da língua, em situações de monitoramento, seguiam, com rigor, as regras da gramática tradicional, a chamada norma-padrão. No entanto, a partir da análise dos diálogos e das entrevistas realizadas pelo Projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC)³ com falantes cultos, aqueles que tinham formação universitária, percebeu-se que esses falantes não atendiam a tal expectativa. Em condições de monitoramento, a maioria deles apresentou construções próximas ao do falante urbano comum. De acordo com Preti (1997, p.17), podemos caracterizar o discurso urbano comum como

[...]o de um falante de um dialeto social dividido entre as influências de uma linguagem mais tensa, marcada pela preocupação com as regras da gramática tradicional, e uma linguagem popular, espontânea, distensa. Portanto essa hipotética linguagem urbana comum comportaria oposições como a presença de uma sintaxe dentro das regras tradicionais da gramática ao lado de uma discordância, regências verbais de tendência uniformizadora, colocações dos componentes da frase justificadas pelos elementos prosódicos, como no caso dos pronomes pessoais (1997, p. 17).

³ Projeto de investigação científica da norma linguística urbana culta, que vem sendo desenvolvido em cinco cidades brasileiras - São Paulo, Salvador, Recife, Rio de Janeiro e Porto Alegre - iniciado em 1970 e até hoje em andamento.

Diante do exposto acima, fica evidente que a norma culta falada no português do Brasil pouco se diferencia da *linguagem urbana comum* (FARACO, 2008, p. 46). Tal resultado é influência principalmente da linguagem utilizada pela mídia, que representa uma associação do oral com o escrito, valendo-se das estruturas da fala espontânea, associadas aos princípios da gramática normativa, o que se tornou norma na linguagem urbana comum (PRETI, op.cit.).

Esses estudos do NURC levam os teóricos da linguagem, da Sociolinguística aplicada, a orientarem as escolas a não exigirem dos seus alunos a utilização de estruturas da língua padrão que não são utilizadas nas práticas sociais de linguagem mesmo nas situações mais formais. Isso porque é preciso dar espaço à reflexão sobre aquilo que realmente ocorre na língua.

Tudo indica, portanto, que é a partir do conceito de norma culta, e não do de norma padrão, que se deve trabalhar na escola. Faraco (2008, p. 46- 47) esclarece sobre a norma culta: “[...] ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas.”.

Como se vê, a norma culta é determinada, conforme os resultados do NURC apresentados pelo autor, como a norma linguística praticada em determinadas situações, que envolvem certo grau maior de monitoramento, por grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita. Ela combina um conjunto de práticas culturais, valores sociais e elementos linguísticos. (FARACO, 2008, p.56).

Para esse autor (op.cit, p.54), é necessário, portanto, afastar da denominação norma culta quaisquer preconceitos com os falantes que não têm acesso a ela; isso ocorre não por não terem cultura, mas por estarem pouco envolvidos em práticas sociais de letramento, como já afirmado anteriormente.

Sendo assim, deve ser assunto de discussão em sala de aula o fato de que as variedades utilizadas pelos falantes cultos e, portanto mais prestigiadas, recebem maior valorização não por suas características linguísticas, mas por razões sociais e históricas. Conforme já explicitado neste trabalho, Faraco (op.cit., p. 72) destaca referindo-se à variedade culta: “Seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valor a ela.” Embora todas as variedades sejam igualmente organizadas, elas possuem diferentes níveis de valorização na sociedade.

A avaliação de uma determinada variedade, portanto, está diretamente relacionada à avaliação do falante; logo, a classe social a que pertence, o seu grau de escolaridade e o seu

papel na sociedade é que determinarão a avaliação linguística positiva ou negativa que esse indivíduo receberá. Nesse sentido, Gnerre conclui: “Uma variedade linguística ‘vale’ o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (2009, p. 6-7).

Portanto, é importante destacar que o falante culto não utiliza, diferentemente do que acredita o senso comum, em situações de monitoramento, a norma padrão. Faz-se indispensável reafirmar, como já foi apresentado acima, a distinção entre norma culta e norma padrão a fim de se desmitificar a crença muito difundida de que a norma padrão é superior às demais. Mais uma vez, leiamos Faraco (2008, p. 73):

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uma uniformização linguística.

Reforçamos que a norma culta deve ser compreendida como a norma utilizada pelos falantes mais envolvidos com a cultura escrita em situações que requerem certo grau de formalidade. Nesse sentido, podemos verificar que, embora a norma padrão não possa ser confundida com a norma culta, esta está mais próxima daquela do que das demais normas: norma urbana comum e norma rural. Isso se deve ao fato de que aqueles que assumem o papel de preservar a norma padrão fazem parte do grupo social falante da variedade culta da língua.

No entanto, a escola continua a ensinar, no início do século XXI, uma língua que não existe mais e a maioria dos manuais tradicionais, a pretexto de preservarem a norma padrão, seguem condenando boa parte dos usos correntes, sem conseguir dar conta dos fatos da língua real. Ao contrário disso, a escola deveria propiciar uma reflexão linguística de forma contextualizada e funcional, destacando a flexibilidade estrutural da língua e a consequente riqueza expressiva à disposição dos falantes, pois nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões.

Em continuidade à discussão sobre os tipos de normas, ainda falta apresentar o conceito de norma gramatical que, segundo Faraco (2008, p. 81), é o “[...] conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comum/*standard* por esses gramáticos”. Os gramáticos aos quais o autor se refere são os que, na segunda metade do séc. XX, como consequência dos trabalhos do NURC, das reflexões da Sociolinguística, sempre inspirados no dialogismo

bakhtiniano e até mesmo no conceito coseriano de norma, procuraram flexibilizar a rigidez conservadora dos preceitos estabelecidos pela norma padrão.

De fato, quando Dionísio Trácio criou a primeira gramática, ele levava em consideração “[...] o conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores” (FARACO, 2008, p.86), ou seja, ele não queria fixar a língua, apenas divulgá-la de modo que todos tivessem o mesmo conhecimento dos poetas. A forte crítica aos defensores do purismo linguístico contribuiu para a já referida flexibilização que vem acontecendo contemporaneamente por parte de nossos bons gramáticos como a publicação das gramáticas do portuguesa falado no Brasil, Bagno (2011), Castilho (2010) e Perini (2010), os quais introduziram, em seus manuais, vários fenômenos da norma culta/ comum/ *standard* (PRETI, 1997; FARACO, op.cit.) Dentre esses fenômenos, é possível destacar a substituição do verbo haver pelo ver ter no sentido de existir, a gramaticalização de “a gente”.

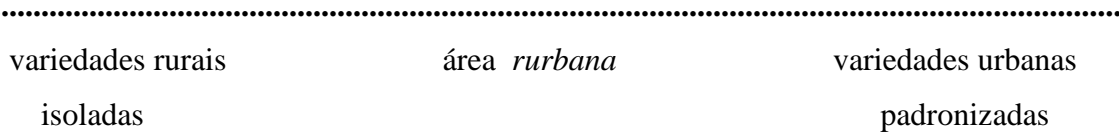
Faraco (op. cit., p. 92) esclarece ainda sobre a necessidade do abandono da norma “curta”, expressão criada ironicamente pelo autor, que assim denomina “[...] um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e tem impedido um estudo adequado da norma culta/comum/standard.” Diferentemente da atitude ajustada e flexível de muitos autores contemporâneos de bons instrumentos normativos, com frequência ainda nos deparamos com os defensores da norma “curta”, do certo e do errado, os quais são intolerantes a qualquer construção que se distancie dos preceitos gramaticais.

Dando continuidade à apresentação das propostas teóricas que utilizei na minha pesquisa, apresento, a seguir, um enfoque particularizado da Sociolinguística que abre caminhos para a construção da pedagogia da variação linguística.

2.1.3 A Sociolinguística na sala de aula

Para evitar estabelecer cortes dicotômicos (português culto/português popular, português formal/português informal) na representação da diversidade que caracteriza a realidade linguística do português do Brasil, Bortoni-Ricardo (2004) propôs o modelo dos três contínuos, modelo que adotei, porque fornece instrumento para a pesquisa que realizei e que aqui apresento. A autora propõe a distribuição dessas variedades do português brasileiro em três contínuos que se entrecruzam: contínuo rural-urbano, oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização pode ser representado assim:



Fonte: Bortoni-Ricardo, (2004, p. 52).

Segundo esta autora (2004, p. 52), na ponta esquerda do contínuo, estão situados os padrões empregados pelos falantes do dialeto rural, mais isolado, na maioria das vezes, estigmatizado pela sociedade. Nesse grupo, encontramos itens que não ocorrem na fala dos indivíduos das áreas urbanas, por isso são denominados de traços descontínuos (BORTONI-RICARDO, 2004, p.53), os quais recebem uma avaliação negativa pelas comunidades urbanas como “inté”, “prantei”, “artura”, “ponhei”, “sor” “muié”, “dispois”.

Na outra ponta, encontram-se os padrões de fala dos falantes urbanos. Ao longo do processo sócio-histórico, as comunidades urbanas sofrem maior influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e a escola. Além disso, as instituições sociais presentes nas cidades utilizam estilos mais monitorados da língua tanto na escrita, quanto na oralidade. Logo, esses falantes urbanos recebem a influência da norma culta, não apresentando, em sua fala, traços descontínuos, mas sim os que são comuns a todos os falantes, os chamados traços graduais, porque distribuídos de forma gradual no contínuo, independente dos antecedentes rurais ou urbanos. Esses traços graduais, conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2004, p.53), trazem marcas de variação em relação à norma gramatical, como notamos a substituição do verbo “ter” por “haver”, o uso de pronomes sujeito em posição de objeto, o apagamento do ditongo decrescente [ej] como em f[e]ra, o apagamento do /r/ em final de verbos no infinitivo. Devido à força do vernáculo, alguns desses traços característicos de todos os falantes vão sendo incorporados nos gêneros textuais mais formais, inclusive nos textos jornalísticos.

Como se nota nesse contínuo, entre os dois polos, há os falantes *rurbanos*. Trata-se de indivíduos “[...] migrantes de origem rural, que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidos à influência urbana, seja

pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.52).

Sendo assim, podemos situar qualquer falante dentro do contínuo de urbanização. Faz-se necessário destacar, no entanto, que não existem fronteiras rígidas que separem os falantes rurais, *rurbanos* e urbanos.

O contínuo de oralidade- letramento possui a seguinte representação:

.....
 eventos de oralidade eventos de letramento

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Observamos que os eventos de letramento estão localizados na ponta direita do contínuo e se referem aos eventos em textos apoiados escritos. Já os eventos de oralidade estão localizados à esquerda.

O contínuo de monitoração estilística possui a seguinte representação:

.....
 - monitoração + monitoração

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Este terceiro contínuo compreende desde as interações espontâneas, sem planejamento, até aquelas que são rigorosamente planejadas. “[...] os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com o mínimo de atenção à forma da língua.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62)

Nesta dissertação, utilizei as concepções sociolinguísticas, os conceitos de norma, norma padrão e norma culta, bem como a visão em *continuum* das variedades linguísticas, os quais balizaram minha pesquisa na tentativa de buscar estratégias para implementação de uma pedagogia da variação linguística. Essa proposta sugerida por Faraco (2008) consiste em um ensino que sensibilize os alunos de maneira geral para a variação e para seus sentidos sociais e culturais, promovendo assim um ensino de língua materna que lhes garanta a ampliação do seu letramento e de sua competência linguística.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LP

A concepção de língua como atividade de natureza social, histórica e cognitiva, e como instrumento de ação comunicativa que se dá de acordo com o contexto e intenções, é um dos suportes da noção de gêneros proposta por Bakhtin ([1974] 2000). Segundo esse filósofo da linguagem, os gêneros são enunciados relativamente estáveis elaborados em cada esfera de interação do indivíduo e se caracterizam a partir de três elementos essenciais: conteúdo temático (objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais); estilo (seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero) e construção composicional (procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes).

Bakhtin (op.cit) defende uma relação muito estreita entre os vários processos de formação dos gêneros e as ações humanas, tanto as individuais como as coletivas, o que envolve um processo histórico necessário. Língua e vida humana interpenetram-se de tal modo que um gênero não será, nunca, mero ato individual, porém, uma forma de inserção social. Os gêneros do discurso, em Bakhtin, são formas históricas características de enunciados, e não somente tipos abstratos e formais de textos. O texto, oral ou escrito, é uma unidade que ocorre na realidade imediata analisável, não somente no domínio formal da língua.

Segundo Brait (2000, p.20), para compreender a noção de gêneros discursivos ou gêneros de texto⁴, é necessário reconhecer seu papel em relação às atividades humanas, pois qualquer enunciado fará parte de um gênero. No entanto, essa manifestação não se apresentará de forma fixa, será sempre influenciada ou recuperada pelo que veio antes. À medida que o gênero anterior sofre alterações, temos a criação de um novo gênero. Dessa forma, não se pode pensar em gênero sem considerar a esfera de atividades em que ele se forma e atua. O gênero *e-mail*, por exemplo, é uma modificação do gênero carta pessoal, ou seja, um gênero novo construído a partir de um gênero já existente.

⁴ Não me atarei aqui a discutir a distinção, se é que se é possível fazê-la, entre gênero discursivo e gênero de texto, tomarei então como sinônimas essas duas denominações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a noção de gêneros textuais como objeto a partir do qual se deve orientar o ensino de LP. Sendo assim, a diversidade de gêneros é tida como um instrumento mais eficaz para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Essa posição se deve ao fato de o trabalho com os gêneros proporcionar ao aluno a oportunidade de adequar o seu texto a uma situação de interlocução real, presente nas esferas sociais, seja na modalidade oral ou escrita.

Quanto ao discurso e suas situações de produção os PCN's afirmam:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p.21)

Dáí a necessidade de se conceber os gêneros textuais como possibilidade de observação da língua e de seus usos de forma autêntica, não se atendo somente aos seus aspectos linguísticos e estruturais.

O que se coloca, portanto, como princípio orientador do ensino de Língua Portuguesa, é o desenvolvimento da competência do aluno de compreender as práticas do uso da linguagem em sua dimensão histórica, levando-se em consideração o contexto de produção e suas implicações na organização do discurso e no processo de significação. Os conhecimentos linguísticos devem decorrer dessas mesmas práticas, levando à análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, sejam elas orais ou escritas. Os aspectos linguísticos selecionados para estudo, portanto, devem ser aqueles que contribuirão para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Nessa abordagem, os PCN defendem que o ensino de língua deva ser pautado sobre uma unidade básica: o *texto*, em sua realização empírica através dos *gêneros textuais* (orais e escritos). A tese central dessa orientação é a de que os gêneros são recursos extremamente férteis para as atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos e para a reflexão linguística, sendo, portanto, espaço para o desenvolvimento e aprendizado de inúmeras capacidades de linguagem que devem ser enfocadas em diferentes situações de uso na sala de aula.

Sob essa orientação, a organização dos conteúdos nos PCN de Língua Portuguesa distribui-se por dois eixos complementares de práticas de linguagem: as *práticas de uso da língua oral e escrita* e as *práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem*. Portanto, é

através de práticas de escuta, leitura, produção e análise linguística de textos orais e escritos, que circulam na sociedade, que os PCN propõem o ensino de Língua Portuguesa: um trabalho voltado para a competência comunicativa dos alunos, cujo objeto de ensino é o trabalho com a pluralidade de gêneros textuais presentes nas diferentes esferas sociais.

A adoção do gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos nas modalidades escrita e oral, requer, para sua aplicação, o procedimento de *transposição didática* de uma teoria de gêneros para uma aplicação em sala de aula. Para isso, a escola deve estudar estratégias pedagógicas para transpor, aplicar a teoria de gêneros de base sócio-interacionista para as práticas de sala de aula.

Como bem adverte Machado (2000, p. 3 apud Barbosa, 2001):

O termo transposição didática não deve ser compreendido como a aplicação de uma determinada teoria de referência qualquer, mas como o conjunto de transformações que um determinado corpo de conhecimentos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, o que implica, invariavelmente em deslocamentos, rupturas e transformações diversas.

Segundo Barbosa (2001), a prática de transposição didática de um conteúdo teórico para a sala de aula não pode perder de vista a esfera escolar, suas especificidades, as situações de ensino/aprendizagem nas quais esses conteúdos são tematizados, e os objetivos específicos postos pelo projeto educacional.

Com base no exposto acima, desenvolvi, na presente pesquisa, sequências de atividades com diferentes gêneros textuais a fim de possibilitar aos alunos o domínio de gêneros mais formais, que requerem maior grau de monitoramento.

No capítulo a seguir, apresento uma breve revisão da literatura referente às pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas recentemente no Brasil tendo como focos centrais a variação e a norma culta na escola.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, proponho-me expor um breve panorama a respeito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas universidades brasileiras nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*⁵ sobre a reflexão linguística a partir da variação linguística e do ensino da norma culta na escola. A princípio, propus-me analisar somente investigações publicadas e disponibilizadas no banco de dissertações e teses do *Portal Capes*⁶ e no portal *Domínio público*⁷, na seção destinada à *pesquisa por dissertações e teses*. No entanto, devido à dificuldade de encontrar publicações que se relacionassem principalmente à ampliação de competências no uso das variedades cultas, expandi minhas buscas aos portais das universidades, os quais disponibilizam artigos, dissertações e teses de pós-graduandos.

Para realizar essa procura, procedi da seguinte forma: acessei os portais citados e procurei investigar as publicações na área de Sociolinguística. Nos campos destinados à busca dos materiais, procurei pesquisar palavras-chave que mantêm relação intrínseca com o meu trabalho. Dessa forma, as que procurei nesses campos de busca foram as seguintes:

- Variação linguística e ensino;
- Norma culta e ensino.

Após essa varredura nos sites indicados, cheguei à seguinte constatação: as pesquisas no campo da Sociolinguística ligadas ao ensino, desenvolvidas em nível de pós-graduação *strictu sensu*, têm aumentado gradativamente nos últimos anos; no entanto, têm seus estudos focados nas variedades desprestigiadas, não abrangendo, na grande maioria das vezes, as variedades prestigiadas, como se apenas aquelas devessem ser alvo de preocupação da escola na sua tarefa essencial de levar o aluno a expandir competências no uso de sua língua materna (LM). Como já propus anteriormente neste trabalho, considero que também os alunos falantes das variedades urbanas comuns necessitam de orientação para expandir competências no uso de sua LM. Além disso, as investigações sobre as variedades cultas escritas ou faladas não estão, também na maioria das vezes, centradas no aluno como sujeito, mas no falante comum, de modo que, mais uma vez, se mantêm distanciadas da questão do ensino de LP. Notei um

⁵ Priorizamos as pesquisas desenvolvidas em cursos de Mestrado e Doutorado em função de maior probabilidade de acesso, em especial por meio de buscas através da internet.

⁶ Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>.

⁷ Disponível em www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do.

crescimento do interesse pela investigação no universo escolar a partir de 2011, principalmente em artigos de periódicos, muito mais que em teses e dissertações.

Apresento, a seguir, uma breve exposição das investigações de algumas dessas teses, dissertações e artigos, trazendo as contribuições que considere mais relevantes para a pesquisa sobre a linguagem urbana comum que caracteriza boa parte das manifestações orais mais monitoradas dos falantes que poderiam ser classificados de “cultos”. É essa linguagem que baliza as variedades do chamado português popular brasileiro.

Teses

Com relação às teses de doutorado, há um estudo recente ligado aos princípios da Sociolinguística com vistas a compreender o comportamento linguístico de alunos de diferentes turnos em relação à aplicação das regras de concordância verbal. Almeida (2010) investigou a hipótese de que os alunos das escolas consideradas tradicionais teriam maior domínio da regra de concordância e, conseqüentemente, maior índice de aplicação das normas consideradas canônicas, enquanto os das escolas classificadas como não-tradicionais apresentariam comportamento inverso, ou seja, haveria menor domínio da regra e, como resultado, maior tendência ao cancelamento da marca de plural. A pesquisa foi realizada a partir de dados do português brasileiro e do português europeu. A autora realizou ainda um estudo de caso em que procurou contrastar o desempenho, na modalidade escrita, dos alunos do curso diurno com os do curso noturno, pois “acreditou” que, por razões de natureza sócio-cultural, estes últimos apresentariam maior tendência ao apagamento da marca de número.

De acordo com a pesquisadora, os estudos sociolinguísticos voltados para a concordância verbal não só revelam ser esse, na fala, assim como na escrita, um fenômeno variável, ou seja, pode ou não ocorrer a presença da marca formal que a caracteriza em função de fatores de natureza estrutural ou extralinguística, mas demonstram, ainda, que os fatores relevantes para a variação na modalidade falada também se mostram favoráveis na escrita.

A pesquisadora desenvolveu seu estudo a partir 3.650 dados do português brasileiro recolhidos de redações de alunos do nono ano do ensino fundamental e de alunos da terceira série do ensino médio. Para tanto, analisou diversas redações, de diferentes tipos, realizadas durante as aulas de produção de texto. Já do português europeu foram 1.742 dados, recolhidos de redações de alunos do nono ano do terceiro Ciclo do Ensino Básico, que em Portugal é dividido em ciclos: Primeiro Ciclo (primeiro, segundo, terceiro e quarto anos); Segundo Ciclo (quinto e sexto anos) e Terceiro Ciclo (sétimo, oitavo e nono anos) e correspondem ao

Primeiro Segmento (do primeiro ao quinto ano) e ao Segundo Segmento (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental, no Brasil, e do décimo segundo ano do Ensino Secundário, designação correspondente ao terceiro ano do ensino médio, no Brasil.

Almeida (2010) concluiu que fatores como posição do sujeito, saliência fônico/gráfica, paralelismo discursivo e paralelismo clausal, entre outros, assim como ocorre no português brasileiro (PB), também favorecem os casos de não-concordância no português europeu (PE). Apesar de a escola, de modo geral, desempenhar o papel disseminador das regras gramaticais, é possível, de acordo com os baixos índices globais de variação, perceber a desigualdade não só entre os diferentes tipos de escola, mas também entre os turnos, como mostraram os resultados do estudo de caso. Os alunos do ensino noturno apresentaram maiores probabilidades de cancelamento da marca de plural no verbo, enquanto os do ensino diurno a detiveram. Sendo assim, ao retomar a tese inicial de estabelecer a relação entre a norma prescrita pela gramática e o uso efetivo das regras de concordância verbal, assim como a variação daí resultante, foi possível verificar o papel da escola como disseminadora da norma padrão. O uso aproximou-se da norma culta, e a variação mostrou que obedece, na escrita, assim como na fala, a fatores que a favorecem e a outros que a desfavorecem. O autor destacou, ainda, que a comparação entre a norma padrão e o uso da concordância verbal confirmou a força unificadora da escrita, que consegue manter características estruturais comuns nas variedades culta e popular do português.

Dissertações

Já com relação aos estudos realizados em dissertações de Mestrado, há uma quantidade de investigações um pouco maior. Coelho (2011) pesquisou os padrões de ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais complexas na escrita escolar brasileira, levando em conta os preceitos da Sociolinguística Laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) e o tema da cliticização pronominal.

Para esse estudo, a pesquisadora recorreu à investigação do fenômeno em uma coletânea de quatrocentos e quarenta e oito textos que compõem o *corpus* Rio acadêmico-escolar. A constituição desse *corpus* deu-se por meio da aplicação e coleta de textos produzidos pelos alunos. Tais textos foram selecionados e distribuídos sistematicamente de acordo com o nível de escolaridade dos alunos/autores (9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), o tipo de instituição à qual estavam vinculados (pública e privada), o

sexo (feminino e masculino) e o modo de organização discursiva predominante no texto (narrativo e dissertativo).

Os resultados obtidos por meio dessa investigação, com relação às variáveis linguísticas, demonstraram, independentemente da forma do verbo principal dos complexos verbais, a preferência dos alunos pela variante V1 cl V2. Em complexos formados por infinitivo, em particular, verificou-se a produtiva ligação do clítico indeterminador/apassivador a V1 (em próclise ou ênclise) em contextos de auxiliares modais, além do emprego da variante V1 V2-cl condicionado ao uso do clítico o/a. No âmbito extralinguístico (nível de escolaridade dos alunos, sexo, tipo de instituição à qual estão vinculados, modo de organização discursiva predominante nos textos), os textos narrativos mostraram-se favorecedores da variante V1 cl V2; as variantes V1-cl V2 e V1 V2-cl apresentaram maiores índices de aplicação em textos de alunos da rede privada, sobretudo naqueles produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Tais resultados permitiram verificar que o uso e a ordem dos clíticos pronominais fazem parte do processo de aprendizagem desenvolvido nas escolas. Ficou evidente, segundo a análise da autora, que a educação formal introduz certos clíticos pronominais (como as formas o,a(s) e lhe(s), que normalmente não fazem parte do conhecimento gramatical adquirido naturalmente por muitos falantes brasileiros e, ainda, certas posições que não parecem usuais. A pesquisadora concluiu, além disso, ser importante sublinhar que, com a experiência de letramento vivenciada na escola, que dá acesso a diversos gêneros textuais, o aluno acaba por reconhecer e às vezes produzir estruturas que não são normalmente tidas como vernaculares, como a ênclise a V1 e a V2.

A pesquisadora acredita que o reconhecimento da influência de fatores externos à língua e a combinação entre estes e os fatores linguísticos façam com que os alunos passem a reconhecer as características que afetam a ordem dos clíticos. Ela conclui que é necessário incentivar o aluno a se interessar pelo conhecimento linguístico e a maneira mais adequada de se proceder é não fazer desse procedimento um meio de opressão linguística, em que os alunos não reconheçam sua própria opção preferencial e que sejam obrigados a considerá-la como erro ou como uma variante inferior.

Um outro estudo é o de Valle (2009). Fundamentando-se nos pressupostos teóricos da Linguística Textual e respaldado pelas postulações da Sociolinguística variacionista, busca suscitar uma reflexão sobre a possibilidade de aproximação entre teoria e prática, a partir da verificação dos resultados obtidos nos textos dos alunos de 1º ano de ensino médio, usuários de variação linguística de ordem diastrática (variações que ocorrem de um grupo social para

outro), por meio de estratégias de ensino pautadas no estudo do texto, em suas macro e micro estruturas. Com esse trabalho, o autor pretendeu mostrar que um dos caminhos possíveis para uma exitosa prática do ensino de LP, em especial, em um contexto de variação linguística, pode ser construído a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, a fim de tornar os alunos competentes textualmente. A partir do estudo das teorias linguísticas, foi realizada a análise das produções textuais dos alunos em dois momentos distintos: na prova de seleção para ingresso no projeto de responsabilidade social entre uma empresa e uma escola privada e uma produção textual feita no final do ano letivo do 1º ano do ensino médio. A pesquisa se limitou, de acordo com Valle, à observação da variação linguística dos alunos, em especial dos elementos coesivos presentes ou não nessas produções e, principalmente, na análise de suas manifestações na escrita dos alunos nos dois momentos contemplados.

O autor destaca que essa pesquisa teve duplo objetivo: legitimar os caminhos percorridos em direção à variação linguística operada após um ano, a fim de contribuir com a sugestão de uma prática de ensino de Língua Portuguesa, em situações de predomínio do padrão linguístico desprestigiado e estigmatizado pela sociedade, registrando opções possíveis para aqueles que desejam tornar mais produtivo o ensino de língua portuguesa dentro de um sistema escolar falho e preconceituoso; objetivou também propiciar uma reflexão sobre o abismo entre as diretrizes estabelecidas para o ensino da língua e a realidade da prática em sala de aula, ratificando a necessidade urgente de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.

O *corpus* constitui-se, predominantemente, de 4 (quatro) redações de 2 (dois) alunos, escolhidas aleatoriamente dentre os alunos que realizaram todos os passos determinados pelo professor, representando uma amostra de 10% do total real de 20 (vinte) alunos, sendo o total ideal de 35 (trinta e cinco). Cada aluno, portanto, teve 2 (dois) textos integralmente analisados, considerados 2 (dois) momentos distintos de produção. Entende-se como total real de alunos, o grupo que passou efetivamente por todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aqueles que realizaram todas as tarefas propostas, sem exceção. Confirmou-se, pelo resultado final, que as estratégias aplicadas cumpriram o seu papel: os textos apresentaram uma tessitura mais consistente e elaborada em relação às manifestações iniciais. Isso posto, reafirmou-se que os estudos linguísticos, em especial, os da Linguística Textual e da Sociolinguística Educacional, podem ser traduzidos em prática de ensino da Língua Portuguesa, com resultados extremamente positivos na concretização do projeto de dizer do aluno. A constante observação de como o tecido textual se constrói com os diversos recursos que a língua oferece é prodigiosa na formação da competência comunicativa do

aluno. O reiterado exercício de construção do sentido do texto, pela alternância de uma ocorrência linguística em outra, é capaz de munir o aluno de amplo repertório linguístico.

Outro importante estudo foi o de Patriota (2006) que teve como objetivo analisar as concepções de língua e de gíria de professores do ensino básico, assim como verificar as atitudes advindas dessas concepções e a influência delas na metodologia dos professores. Para tal, a pesquisadora optou por um estudo de natureza descritivo-analítica com abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa descritiva é aquela que tem seu interesse voltado a descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los através de interpretações. A pesquisa foi realizada em uma instituição da rede privada da cidade de Campina Grande – PB que atende alunos oriundos de classe média-baixa. Foram vinte professores os sujeitos desse estudo, 07 do sexo masculino e 13 do feminino, de disciplinas variadas¹ - História, Geografia, Literatura, Português, Física, Química, Ciências, Biologia, Matemática, Inglês, Educação Física, Artes, Relações Humanas. Foram observadas, pelo menos, duas aulas de cada professor. Ao mesmo tempo em que eram observadas as aulas, também foram feitos registros de conversas informais das quais participaram alguns dos sujeitos da pesquisa, em momentos antes e depois das aulas, geralmente na sala dos professores, com o intuito de verificar a presença ou não de gírias em suas falas. O segundo momento da coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, à qual todos os sujeitos foram submetidos. Essa entrevista seguiu um roteiro de onze perguntas previamente elaboradas. Inicialmente, observou-se que as concepções de língua dos professores – de todas as disciplinas que integram o currículo do ensino fundamental e médio – encontram-se arraigadas a uma ideia de língua pura, homogênea, padronizada, a-social e a-histórica, devendo continuar assim, como forma de se garantir o sucesso do aluno em todas as suas atividades, assim como sua aceitação dentro e fora da escola, sendo papel do professor zelar por essa língua.

De acordo com a autora, foi possível perceber, através dos dados coletados, que a luta entre o uso ideal da língua - representado na concepção purista dos professores – e o seu uso efetivo – representado pela presença da gíria em sala de aula – é uma realidade e faz desse lugar social um palco de conflitos entre o ideal e o real, gerando atitudes que vão desde o preconceito até o reconhecimento da gíria como um recurso linguístico expressivo e didático. Diante disso, pode-se concluir que se faz urgente que os estudos da Linguística Moderna cheguem à escola, não apenas para os professores de língua materna, mas também para os de todas as outras áreas de conhecimento envolvidos na escola. Visto que é através da língua que se pensa, se analisa o mundo, se interage, ela não pode ficar presa numa redoma, numa visão purista que elimina todo seu aspecto social e interativo. A pesquisadora destaca a

necessidade de se levar para a escola uma concepção de língua que a mostre como sendo viva, em constante mudança; sendo assim, gírias, estrangeirismos, dialetos e tantas outras manifestações linguísticas fazem parte dela, fazem parte dessa efervescência chamada língua. Todo professor necessita, portanto, concebê-la e conhecê-la nessa perspectiva interacional, de troca constante, de mudança, de adaptação às diversas situações comunicativas. Até como forma de se evitar (ou pelo menos tentar) a manifestação na escola de preconceitos como os vistos nesse estudo

Artigos

Aquino e Hora (2012) analisaram três processos de formas variantes na oralização do texto escrito e sua interferência no processo de leitura. Esse estudo contempla a variação linguística na leitura oral de alunos da primeira fase do ensino fundamental, tendo como processos de análise: ditongação, monotongação e apagamento do “d” no grupo –ndo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública no município de Guarabira-PB. O *corpus* é composto por leitura de um texto realizada por 30 (trinta) alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental pertencentes à classe socioeconômica baixa e idade variando entre 08 e 11 anos, crianças em idade escolar compatível, em média, com o ano cursado. Como o procedimento metodológico guiou-se por uma concepção sociolinguística. Mesmo estando em uma situação de linguagem que exigia certo monitoramento da fala, os alunos foram estimulados a fazerem uma leitura o mais natural possível. De acordo com os pesquisadores, os resultados apontaram, na leitura, o caráter variável de alguns fenômenos linguísticos característicos da oralidade. O conhecimento, por parte do professor, das formas variantes na leitura dos alunos e sua interferência no processo de ensino/aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno no ambiente escolar e fora dele. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos de base variacionista têm contribuído de forma significativa, ao trazer à tona variedades linguísticas presentes em qualquer ambiente social, dentre eles, o escolar. O trabalho de sala de aula que leva em consideração esses aspectos possibilita, ao aluno, a compreensão das variadas formas de uso da linguagem apropriadas aos diversos contextos sociais.

Outro importante artigo é o de Cyranka e Magalhães (2012) que tem como objetivo apresentar reflexões sobre o trabalho escolar com a língua materna, mais especificamente sobre a modalidade oral e a variação linguística. As autoras advertem que conceber oralidade como prática social na modalidade falada da língua significa, para o ensino, usar os gêneros

textuais orais, selecionados a partir das reflexões do corpo discente, contemplando, de fato, uma proposta de prática social e discursiva. Segundo as pesquisadoras, em se tratando de propostas pedagógicas, o ensino sistematizado da oralidade envolve a interação com textos por meio de escuta, produção oral e análise linguística (ou reflexão linguística). Além disso, destacam a necessidade de se introduzir, no trabalho escolar com língua portuguesa, o princípio da heterogeneidade linguística e suas consequências. Nesse caso, de acordo com as pesquisadoras, a variação passa a ser vista como fenômeno natural e legítimo, o que determina a construção de crenças positivas, no aluno e no professor, relativamente à competência dos falantes nativos. Correção e erro adquirem significado diferente do tradicionalmente praticado na escola. O investimento do professor se dará a partir do que o aluno já sabe, isto é, orientará seu trabalho na formação do leitor maduro e competente nas práticas de letramento ampliadas na direção das multimodalidades utilizadas na sociedade moderna.

Em uma das pesquisas realizadas, as autoras buscaram investigar que conceitos estão envolvidos no trabalho com a oralidade, necessários à formação do professor e que procedimentos podem ser realizados na escola, de forma a contribuir com o desenvolvimento da oralidade dos alunos de ensino fundamental e Médio. Para tanto, elencaram os gêneros orais adequados a esses segmentos por meio de sequências didáticas e atividades diversas desenvolvidas em sala de aula, o que proporcionou o contato, a produção, a análise e a apreensão de conceitos e práticas discursivas na modalidade oral. Essas atividades eram realizadas uma vez por semana, com carga horária de 50 minutos semanais, durante um trimestre (aproximadamente 14 aulas de 50 minutos). Outra pesquisa realizada em uma escola pública municipal de Juiz de Fora, durante os anos de 2009 e 2010, envolvendo professores de português de 5º, 6º e 7º anos, partiu do reconhecimento dos recursos linguísticos dos alunos como expressão de sua realidade, de sua rede social, de seu cotidiano, de suas práticas sociais. O trabalho com esse material linguístico adotado como legítimo levou-os à ampliação desse repertório. A metodologia utilizada em ambas as pesquisas foi a pesquisa-ação, numa perspectiva qualitativa. De acordo com as pesquisadoras, os resultados mostraram que é possível realizar um trabalho de desenvolvimento de competências de uso da língua portuguesa a partir da implementação de propostas inspiradas na Sociolinguística e no trabalho com os gêneros textuais. Ademais, verificaram também a importância de se integrar, na pesquisa, a formação continuada dos professores com intervenções numa perspectiva interacionista de linguagem.

Com relação aos demais artigos pesquisados, há uma quantidade considerável de publicações, dentre as quais destaco o de Göski e Coelho (2009). As autoras apresentam algumas reflexões, a partir de pressupostos sociolinguísticos, sobre questões que envolvem variação e mudança linguística, com implicações diretas no ensino da língua portuguesa. Elas discutem os seguintes tópicos: a língua como atividade social e as variedades linguísticas; a questão da norma, do valor social das formas variantes e do preconceito linguístico; esboçam algumas sugestões metodológicas para o ensino de gramática, considerando a diversidade linguística e o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos. Esses tópicos são abordados tomando como pano de fundo um contraponto entre um ensino gramatical “tradicional” e o papel social da escola, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Sendo assim, sugerem que, se a escola tiver consciência das diferentes variedades da língua, do valor social que manifestam as formas em variação e adotar uma política linguística acerca do ensino de língua materna, estará criando condições para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar com competência comunicativa na sociedade em que vivem.

Outro importante artigo é o de Vieira (2009), que apresenta a avaliação do panorama do ensino de português no que se refere à variação linguística, a partir da sistematização dos resultados do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio (PNLEM) 2009 a respeito dos conhecimentos linguísticos. A autora mostra também os usos variáveis em textos escolares, o que estimula a necessária articulação entre a atividade de leitura e o tratamento da variação linguística, bem como destaca a interferência da escola, por meio das atividades de redação, na promoção de variantes pouco usuais nas variedades trazidas pelo aluno à escola. Assim, ensinar português pressupõe a promoção do domínio do maior número possível de variantes linguísticas. Com o intuito de demonstrar a necessidade de se conceber a pluralidade de normas no contexto escolar, a pesquisadora ilustra a proposta que faz a partir da observação de algumas variantes linguísticas relacionadas ao quadro pronominal do português, variantes que figuram em atividades de leitura promovidas nas escolas, especialmente em materiais utilizados no ensino médio. Sobre o tratamento da variação linguística, a pesquisadora constatou que o material escolar constitui *corpus* apropriado para o estudo do valor social das variantes, tendo em vista o compromisso acadêmico com a promoção de uma suposta norma de prestígio social, muitas vezes proposta como homogênea e própria da escrita e dos contextos formais, também supostamente homogêneos. Além disso, mostrou que as diferenças de comportamento verificadas nas redações ao longo dos anos de escolaridade permitem observar (i) as variantes prestigiadas e, por isso, promovidas pela

escola; (ii) as variantes provavelmente desprestigiadas na escola e, por consequência, aquelas que deveriam ser evitadas em textos de alto grau de letramento e formalidade (estereótipos); (iii) as variantes que não sofrem marcação de estigmas e, por consequência, não são coibidas no contexto acadêmico-escolar (indicadores ou marcadores); e, ainda, (iv) as variantes que sequer aparecem na produção escolar, por provavelmente serem consideradas antigas e não representativas da comunidade de fala ou por serem típicas de textos escritos de alto grau de letramento ou erudição.

É importante destacar também o artigo de Cyranka e Scafutto (2011) que tem o propósito de discutir o que deve a escola ensinar a seus alunos, falantes do português como língua materna. As autoras colocam em foco os motivos por que tanto esforço despendido pela escola e pelos professores no sentido de formar leitores maduros e escritores proficientes tem resultados muito aquém do esperado. Além disso, apresentam algumas considerações sobre o que tradicionalmente se denomina língua padrão, as implicações que essa tradição tem provocado na construção de quadro teórico inadequado para fundamentar o trabalho didático com vistas ao desenvolvimento da competência textual de nossos alunos do ensino fundamental. Em seguida, sugerem que, para fazer face à equivocada tradição escolar no trabalho com a língua materna, os estudos contemporâneos propõem um trabalho de educação linguística. Nesse caso, o ponto de partida é o reconhecimento da heterogeneidade linguística como princípio básico para levar os alunos ao desenvolvimento de competências de sua língua.

As pesquisadoras destacam que, para se compreender a diversidade do português brasileiro, de modo a se poder trabalhar com essa diversidade na escola, é necessário levar em conta a teoria dos três contínuos proposta por Bortoni-Ricardo: o de urbanização, o de monitoramento estilístico e o de oralidade e letramento. Propuseram trabalhar com pesquisa-ação, metodologia que se identifica por ser desenvolvida pelos próprios participantes envolvidos no processo, não por pesquisadores externos a ele, é colaborativa; propõe mudanças. A pesquisa teve também caráter longitudinal (2009 e 2010), tendo sido selecionadas uma turma do quinto ano e duas do sexto, para serem trabalhadas sequencialmente, nesse biênio. Para tanto, realizaram a pesquisa em uma escola pública no município de Juiz de Fora. As intervenções aconteceram na própria sala de aula, uma vez por semana, no horário da disciplina de Português, em horário cedido pelas professoras regentes que, espontaneamente, permaneciam com uma pesquisadora e seus colaboradores, alunos do curso de Letras da UFJF. Foi realizada a análise contrastiva de estruturas distintas dos diferentes dialetos presentes no contínuo rural-urbano (BORTONI-RICARDO, 2004), técnica

produtiva para alunos falantes dos dialetos desprestigiados, para torná-los bidialetais. Cyranka e Scafutto ressaltam que os contínuos de monitoração estilística e o de oralidade-letramento oferecem recursos importantes também na educação linguística de alunos falantes de dialetos urbanos prestigiados, mas que precisam ampliar sua competência linguístico-discursiva na produção e compreensão de gêneros orais e escritos mais formais. Concluem que cabe ao professor de português a tarefa de propor atividades de reflexão linguística sobre esses diversos usos e suas realizações nos diferentes gêneros textuais, seja no reconhecimento de sua estrutura, seja no domínio dos vários recursos linguístico-discursivos a serem concretizados na materialidade do texto. Ampliar competências, segundo elas, constitui, portanto, a questão fundamental no trabalho escolar com a língua materna. Tudo o que inibe, dificulta, impede essa atividade deve ser reconhecido como irregular, nocivo, devendo, portanto ser excluído do conjunto das atividades didáticas.

Outro interessante estudo é o de Garcia (2009), que discute sobre os possíveis caminhos a percorrer a fim de que se efetive um ensino de língua pautado pelo respeito às diversidades linguisticoculturais dos falantes - principalmente, em contextos pluridialetais típicos como se configura a região amazônica - garantindo o conhecimento e explicitação das consequências sociais do uso de cada variação, inclusive da variedade prestigiada. A pesquisadora destaca que a luta pela concepção social da língua vem de longos percursos e, felizmente, também nos dias atuais, a Sociolinguística continua sua jornada na busca de oferecer o aporte necessário à efetivação de práticas que primam pela valorização da diversidade linguística, e, conseqüentemente, da identidade cultural. De acordo com a autora, entende-se que a responsabilidade do sistema educacional se acentua ainda mais quando se trata de ambientes tipicamente multiculturais e pluridialetais, como se verifica no Brasil, em geral, e, em particular, na região amazônica, da qual faz parte o Estado de Rondônia. Para tanto, a pesquisadora propôs algumas atividades em sala de aula que primam pelo reconhecimento e descrição do fenômeno da variação linguística inclusive da norma-padrão, ou seja, da variedade prestigiada, visando, assim, favorecer o trabalho do professor em prol da ampliação da competência linguística dos alunos que, munidos de informações e instrumentos necessários, poderão se valer da língua materna, com eficiência e eficácia, nas diversas situações de interação social. Dessa forma, enfatizou o entendimento de que as variedades linguísticas, ao invés de serem vistas como um obstáculo ao sistema de ensino podem constituir a matéria-prima do trabalho do professor de língua materna, até mesmo para favorecer o conhecimento da variedade de prestígio, uma vez que os alunos, sentindo suas culturas e vivências valorizadas, poderão ter menos aversão pela escola e, possivelmente,

mais disposição para ampliar sua competência linguística. Para a autoras, vale ressaltar, no entanto, a importância do empenho dos professores em difundir essa compreensão, tanto individualmente, através do posicionamento e da prática pedagógica, quanto pelo engajamento em promover uma política linguística, que resulte na mudança de concepções equivocadas. Enfatizaram que, no desenvolvimento desse propósito, os professores são os que, mais diretamente, estão inseridos nos laboratórios de diversidade linguística, que são as escolas como um todo e, em especial, as aulas de língua materna.

Conforme é possível constatar, muitas pesquisas sobre variação e ensino têm sido realizadas em níveis de abordagem diversos. Certamente, há outras pesquisas tão relevantes quanto essas que descrevi, porém o intuito foi trazer uma amostra dos trabalhos mais recentes concluídos e cujos resultados considero importantes para provocar novas pesquisas. Os estudos apresentados demonstraram a necessidade de se compreender a variabilidade linguística do português brasileiro, escamoteada pelo caráter normativo que, na maioria das vezes, não leva em conta os usos da língua nas suas diversas situações comunicativas. De certa forma, essas pesquisas legitimam a contribuição do estudo que realizo uma vez que busco desenvolver estratégias para implementação de uma pedagogia da variação linguística.

No capítulo a seguir, discorro sobre a pesquisa empreendida e os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, em consonância com os quais procuro me pautar.

4. A PESQUISA

Este capítulo volta-se para a descrição da metodologia adotada para a realização da minha pesquisa, que descrevo subsequentemente. Realizei uma pesquisa-ação, voltada para a construção de uma pedagogia da variação linguística, centrada nos princípios da Sociolinguística, a fim de que os alunos tenham consciência sobre a heterogeneidade linguística e desenvolvam sua competência comunicativa nas situações mais monitoradas do uso da fala e da escrita. Desenvolvi esse trabalho em uma escola particular do município de Juiz de Fora (MG), com alunos do 7º ano do ensino fundamental.

A seguir, descrevo os aspectos metodológicos que nortearam o percurso empírico de deste trabalho.

4.1 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, a metodologia empreendida foi a pesquisa-ação, procedimento que se identifica por ser desenvolvido pelos próprios participantes envolvidos no processo, não por pesquisadores externos a ele; trata-se de pesquisa também colaborativa por propor mudanças. Thiollent (1968) reconhece ser essa estratégia metodológica desenvolvida em estreita relação com uma ação na qual os participantes estão envolvidos de modo colaborativo. Por isso mesmo, a pesquisa-ação não pode ser compreendida como sinônimo de pesquisa participativa, já que vai além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.

A utilização da pesquisa-ação se justifica pelo fato de não quisermos limitar a investigação aos aspectos acadêmicos, ao levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, mas temos o propósito de desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Os principais pressupostos da pesquisa-ação podem ser sintetizados da seguinte maneira: (i) intensa interação entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa; (ii) seleção da ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encontradas; (iii) o objeto de investigação constituído pela situação social e por seus problemas; (iv) o objetivo de elucidar os problemas da situação observada; (v) acompanhamento das decisões e das ações; (vi) ampliação do conhecimento dos pesquisadores e consciência dos sujeitos da pesquisa (THIOLLENT, 1968, p. 16).

Uma das especificidades da pesquisa-ação, segundo o mesmo autor, consiste no relacionamento de seus dois tipos de objetivo: objetivo prático e objetivo de conhecimento. O objetivo prático prima pelo levantamento de propostas de ações que visam auxiliar o pesquisador/participante na sua atividade transformadora. Já o objetivo de conhecimento busca obter informações de difícil acesso através de outros procedimentos e aumentar o nosso conhecimento sobre determinadas ações. Tal relação é variável, mas, de modo geral, um maior conhecimento propiciará melhor desempenho nas atividades práticas.

A pesquisa-ação é um precioso instrumento para os professores melhorarem o processo de ensino aprendizagem, fornecendo subsídios para a tomada de decisões e para o encaminhamento de problemas enfrentados.

4.2. OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola particular do município de Juiz de Fora (MG). Trata-se de falantes urbanos, pertencentes a famílias de classe média, com inserção nas práticas de letramento. Os trabalhos foram realizados de maio a dezembro do ano letivo 2012. As interferências foram realizadas por mim que sou a professora da turma e também pesquisadora, uma vez por semana, no horário da disciplina Língua Portuguesa e foi acompanhada por uma bolsista do Projeto Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Juiz de Fora (BIC/UFJF), que realizava as anotações de campo durante as interações.

4.3 DESCRIÇÃO DOS EXPERIEMNTOS E RESULTADOS

Nesta seção, apresento uma descrição das atividades realizadas com os alunos em sala de aula e os resultados obtidos na pesquisa. A partir desses resultados, aponto considerações tendo como norte a fundamentação teórica apresentada no capítulo 2, de acordo com a orientação metodológica aqui descrita.

4.3.1 A primeira etapa da pesquisa

Com intuito de melhor organizar a descrição das atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula, optei por apresentá-las divididas em três etapas, a primeira realizada durante o ano letivo de 2012 e a segunda e terceira, em 2013. Na descrição da primeira etapa, dividi a apresentação em dois grupos de atividades: primeiramente, as que privilegiam a percepção dos alunos com relação à realidade linguística do português do Brasil e, em seguida, as atividades que privilegiam a produção textual escrita e oral. Essa divisão tem a intenção de possibilitar a descrição e a análise que, obviamente, foram feitas *a posteriori*. Na prática, muitas delas fizeram parte da mesma atividade. Os dois conjuntos foram assim denominados: **I: Atividades de percepção; II: Atividades de produção textual escrita; III: Atividade de produção textual oral.**

É importante lembrar que as transcrições das interações, entre mim e os alunos, apresentadas neste trabalho foram coletadas pela bolsista que acompanhava as aulas uma vez por semana⁸.

I: Atividades de percepção:

O primeiro conjunto de atividades busca levar os alunos a tomarem consciência da variação linguística. Para tanto, adotei o modelo dos “*três contínuos*” proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e que já descrevi no item 3.1.3 deste trabalho. Sendo assim, esse primeiro bloco de atividades foi subdividido em três grupos de acordo com seus principais objetivos:

- (A) o contínuo de urbanização;
- (B) o contínuo de oralidade - letramento e
- (C) o contínuo de monitoração estilística.

Cabe, no entanto, salientar que a maioria das interações apresentadas nas atividades poderiam ser analisadas levando em conta os três contínuos simultaneamente, porém, por questões didáticas, resolvi, em alguns momentos, trabalhá-los separadamente.

⁸ Agradeço imensamente à bolsista BIC, Luana Picoli, que realizou as anotações de campo. Essa participação foi essencial para a obtenção dos dados analisados neste trabalho.

A. Contínuo de urbanização

O conjunto de atividades apresentadas a seguir tiveram como objetivo fazer com que os alunos compreendessem que qualquer falante do português pode se situar em um ponto do contínuo de urbanização. Para tanto, apresentei aos alunos o contínuo esse contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e, em seguida, solicitei-lhes que se situassem em um ponto dele.

É interessante destacar que a maioria dos estudantes se reconheceram como falantes da variedade urbana; mas, quando pedi que localizassem em qual ponto do contínuo eu me situava, eles me localizaram no extremo direito da linha, bastante distante de todos eles. Essa atitude dos alunos demonstra a crença de que eles, embora se reconheçam como falantes da variedade urbana, acreditam que suas maneiras de falar muito se diferenciam das minhas. É fácil perceber a baixa autoestima dos alunos em relação ao discurso escolar, que representa o poder, com suas infundáveis avaliações e a imposição de uma norma padrão.

A partir da discussão sobre o contínuo de urbanização, propus que os alunos assistissem ao vídeo com a apresentação da canção “Cuitelinho” por Pena Branca e Xavantinho (ver Anexo A). Terminada a apresentação, depois de uma discussão sobre o sentido global da canção, os alunos comentaram entre si que havia muitas palavras esquisitas. Esse comentário instigou o início da discussão sobre a variedade linguística predominante na canção.

Empenhei-me, então, em mostrar-lhes que, na variedade rural, também existe regularidade, embora o senso comum acredite que se trata de uma variedade totalmente desorganizada. Nesse sentido, levei também os alunos a refletirem sobre a importância e a validade dessa manifestação artística. Na opinião deles, se cantada na variedade urbana, a música não teria o mesmo encantamento:

Professora: *Quais palavras vocês acharam esquisitas?*

Alunos: *espáia, parentaia, bataia, navaia, faia, óio e atrapaia.* (Conforme os alunos ditavam, a professora listava as palavras em uma coluna à esquerda)

Professora: *Qual é a forma culta em relação à escrita dessas palavras?*

Alunos A: *Espalha, parentes, batalha, navalha, falha, olhos e atrapalha.* (A professora listou as palavras em uma coluna à direita)

Professora: *Vocês falam conforme a coluna da direita ou da esquerda?*

Alunos: *Da direita, é claro!*

Professora: *Observem aqui no quadro: o “lh” foi substituído pelo quê?*

Alunos: *Por “ia” e “io”*

Professora: *Viu como existe uma regularidade! Todas as palavras que possuem “lh” foram substituídas por “ia” ou “io”: faia, navaia. Isso nos*

mostra que assim como na gramática (GN) que vocês estudam que tem um monte de regrinhas, na fala desse grupo de pessoas também há regras.

Qual é o grupo de pessoas que fazem essa troca?

Alunos: *Da roça, do interior, caipira.*

Professora: *Essa música representa (a linguagem) a cultura popular do interior de MG. Se essa música fosse escrita de outra maneira, o que aconteceria?*

Aluno B: *Ficaria sem graça.*

Aluna C: *Não seria tão legal!*

Pode-se notar que os alunos estão em pleno processo de educação sociolinguística, pois conseguiram fazer análises contrastivas no nível fonético/ fonológico, compreendendo que os enunciados não estão “errados”, embora sejam diferentes da forma como eles próprios os utilizariam.

Do mesmo modo, como constatamos abaixo, eles foram capazes de perceber a aplicação de diferentes regras de concordância nominal e verbal. Ao refletirem sobre os enunciados “Onde as ondas se espacia” e “As garça dá meia volta”, notaram que, na variedade rural, o plural é marcado a partir da simples presença do morfema –s no início do sintagma, enquanto, na variedade urbana, o plural é marcado também no substantivo e principalmente no verbo. Além disso, começavam a reconhecer o falante *rurbano* como aquele que, embora tenha as raízes na cultura rural, já assimilou traços da variedade urbana. Um deles comenta que o fato de os cantores fazerem *shows* na cidade pode os ter levado a adquirir também uma variedade distinta da adotada na canção, o que os situaria, no contínuo de urbanização, na variedade *rurbana*. Essa reflexão nos leva a crer que os alunos compreenderam que não há limites fixos entre as variedades representadas no contínuo. É fácil constatar que eles depreenderam o conceito de norma proposto por Coseriu (apud FARACO, 2008), como apenas uma das possibilidades oferecidas pelo sistema. Assim, faz-se necessário insistirmos, conforme já discutimos anteriormente nesta dissertação, que norma aqui não seria a prescritiva das gramáticas, mas sim, a norma no sentido coseriano, o que é normal e regular nos usos, aquilo que é utilizado com regularidade pelos falantes.

Dei continuidade à reflexão sobre a música “Cuitelinho”, de Pena Branca e Xavantino:

Professora: (Anota na lousa) “Onde as ondas se espacia”

Aluno A: “espacia” falta o “m”

Professora: Como ficaria, se falada de outra maneira?

Aluno B: “As ondas se espalham.”

Professora: *Observem aí na folha de vocês: marquem com caneta colorida todas as rimas presentes no texto. Se ele escrevesse/ cantasse na linguagem formal, teria rima?*

Aluno C: *Não! Será que o cantor fala assim diariamente?*

Aluno B: *Pode ser que sim, se ele morar no interior.*

Aluno D: *Pode ser que ele esteja no urbano, pois eles têm contato com a cidade fazendo shows.*

Professora: *É, muito bem! Você tem razão, com esse contato pode ser que já tenham assimilado traços da variedade culta.*

Vejam outro trecho da música:

“As garça dá meia volta”

“Os óio se enche d’água”

Qual é a outra maneira?

Alunos: *“As garças dão meia volta”*

Professora: *Observem bem como o plural é marcado pelos falantes dessa variedade?*

Aluno A: *É marcado só na primeira.*

Professora: *Na variedade rural o plural s*

Através das reflexões empreendidas, observa-se a apropriação espontânea que os alunos vão fazendo da metalinguagem para explicar a variação presente nas comunidades *rurbanas* (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). Essa variação ocorre em função *ó é marcado no artigo. Como reescreveríamos essa frase?*

Alunos: *“Os olhos se enchem de água”.*

das relações entre urbanização e características rurais – são essas trocas culturais e, portanto, linguísticas, que marcam a fala de determinados grupos.

Em outro momento, propus um trabalho com o cordel “O Linguajar Cearense” (ver Anexo B), de Josenir A. de Lacerda. Além da leitura coletiva, fizemos uma interpretação oral e escrita sobre o sentido global do texto. Seguem abaixo, alguns trechos das discussões travadas com os alunos.

Professora: *O cordel é um texto em verso, dividido em estrofes. O ano passado, trabalhamos com vários cordéis, uma poesia muito popular principalmente no Nordeste. O cordelista recita-o com o acompanhamento da viola para dar o ritmo; o cordel geralmente fala muito do nosso folclore e faz muitas críticas.*

(A professora também explicou um pouco sobre a origem do nome cordel e os motivos que fizeram com que essa literatura fosse difundida principalmente na região nordeste do país. Em seguida, levantou a seguinte questão):

Vamos levantar algumas hipóteses antes da leitura do cordel. O título é “Linguajar cearense”. De que assunto provavelmente vai tratar o poema?

Aluno A: *Da língua do Ceará*

Professora: *Teremos que ler o texto para ver se a hipótese do Bruno se confirma. Sem dúvida, é uma boa ideia.*

(A professora inicia a leitura do cordel)

[...]

Professora: *Vejam, na 2ª estrofe, os versos: “Neste cordel-dicionário/ Eu pretendo registrar/ O rico vocabulário/Da criação popular”.*

O que o autor quis dizer com cordel-dicionário?

Aluno B: *Porque tem muitas palavras diferentes.*

Aluno C: *O rico vocabulário do Ceará.*

Professora: *Excelente! Vamos continuar a leitura para observarmos se a hipótese do Victor se confirma.*

(Depois de lido todo o cordel):

Professora: *Então, pessoal, ele consegue montar um dicionário com as palavras cearenses?*

Alunos: *Sim.*

Professora: *O que vocês acharam desse novo vocabulário que acabaram de conhecer?*

Alunos: *Muito esquisito.*

Professora: *Quando alguém fala diferente, usa um vocabulário que nós não conhecemos, qual é a nossa reação? É motivo de rir ou fazer piadinhas? Por quê?*

Alunos: *Não.*

Aluno D: *Porque é a forma que a pessoa sabe falar.*

Aluno E: *O Yuri do ensino médio fala porta, (com R retroflexo) faz parte da escolaridade dele.*

Aluno B: *Mas se uma pessoa falar assim em uma entrevista de emprego, não tem chance.*

Aluno C: *Depende do emprego.*

Aluno D: *É verdade.*

Professora: *Por que dependendo do emprego?*

Aluno E: *Porque tem uns que não exigem.*

Professora: *Qual emprego não exige tanto cuidado com a linguagem oral?*

Aluno F: *Lixeiro.*

Aluno G: *Não, porque até para ser lixeiro exige ensino médio.*

Alunos: *Pedreiro, faxineiro, comerciante que tem banca, empregada doméstica.*

Professora: *A intenção do cordelista é mostrar um vocabulário diferente. Mas isso não quer dizer que seja inferior ao nosso.*

Aluno D: *As palavras da região dele.*

Professora: *Isso mesmo! Retrata um pouco da linguagem do cearense. Eu trouxe esse cordel pra nós conhecermos outras manifestações culturais com as quais só teremos talvez oportunidade de ter contato aqui na escola, por isso é tão importante respeitarmos essas manifestações.*

É importante destacar a tomada de consciência dos alunos sobre a escala de valores que há na sociedade em relação aos usos da língua: algumas variedades são consideradas mais prestigiadas que outras. Eles foram capazes de perceber que a língua é usada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação.

Em outra atividade que propus, notamos também uma discussão bastante rica que se travou após a leitura de um trecho do diálogo entre a sinhazinha Micaela e a ex-escrava Ana, da obra “Cunhataí” (ver Anexo C), de Maria Filomena Bouissou Lepecki (2003). Vejamos a vinheta abaixo:

Professora: Vocês sabem quem é a Sinhazinha? É como é chamada a filha do coronel, do dono da fazenda que possuía antigamente muitos escravos para trabalharem nas suas imensas roças de café.

Façamos a leitura do texto.

(Depois de lido o texto pela professora):

Professora: Onde é a fala da Ana? Marque no texto, 1 para a fala da Micaela, 2 para a fala da Ana e 3 para a fala do narrador.

Aluno A: Na terceira linha é a fala da Ana.

Professora: Por que você acha que essa fala é da Ana?

Aluno B: Porque a sinhazinha não ia falar “apreparada”, porque a sinhazinha tinha mais estudo, ela fala diferente.

Professora: Isso mesmo! Embora não houvesse escolas como hoje, normalmente os pais contratavam professores para darem aulas para seus filhos em casa, mas só recebiam este tipo de educação, os filhos das famílias mais abastadas, com um bom poder aquisitivo.

(Com a ajuda do colega Otávio, os demais alunos identificaram corretamente a fala das personagens, bem como a do narrador).

Professora: Como a sinhazinha pronunciaria “Os militá num tão não?”

Alunos: Os militares não estão não.

Professora: Vejam aí, como a escrava fala claro! A escrava fala craru, assim como muita gente fala framengo, chicrete, pobrema.

Aluno C: Minha vó fala croro.

Professora: Essa troca do “l” pelo “r” no encontro consonantal é muito comum, temos o hábito de falar que essas pessoas são menos capazes, e isso é um tremendo preconceito. Essas trocas já acontecem desde a formação do português. Vejam esta lista aqui (Na lousa):

Latim	Português
clavu	cravo
sclavu	escravo
plaga	praga

No latim, era falado assim (aponta a coluna da esquerda), e o português veio do latim. Se considerarmos quem fala “chicrete” e “framengo” como ignorantes, teremos que considerar que todas as pessoas da província Lusitânia também eram ignorantes, pois isso também ocorreu na formação da língua portuguesa na passagem do latim para o português. Então, precisamos entender que se trata de um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da nossa língua.

Aluno D: Fala igual o Cebolinha.

Professora: Esse fenômeno aconteceu na passagem do latim para o português, e é chamado de rotacismo.

Aluno E: Quem fala craru são pessoas pobres que não estudaram.

Professora: Você tem razão! Essas pessoas não têm acesso à cultura letrada como vocês têm, por isso precisamos tratar do assunto não como se fosse uma incapacidade do indivíduo, mas uma questão de falta de oportunidade. Sendo assim, é uma forma diferente da que usamos na escola e não pior.

Se uma pessoa rica e estudada falasse assim, craru, chicrete, a gente não ia achar nada demais. Temos preconceito com a classe social/econômica e não com a estrutura linguística, né?

Qual é a intenção da autora ao registrar exatamente a fala de Ana e a de Micaela?

Aluno F: De mostrar que quem estudou fala assim e quem não estudou fala de outro jeito.

Professora: Mesmo falando diferente, elas se entendem, é língua portuguesa do mesmo jeito.

Nota-se a capacidade de análise dos alunos sobre os padrões fonéticos que caracterizam a variedade urbana. A comparação entre as formas utilizadas pelos indivíduos escolarizados e as usadas pelos não escolarizados comprova a imposição da língua do Estado sobre o estado da língua. Como vimos anteriormente, Barbaud (2001) emprega o termo *língua do Estado* para designar uma fórmula descritiva dotada do poder de generalizar a maioria dos usos que são governados pela norma linguística: “Trata-se de um contexto heurístico que me parece apto a conferir à noção de norma um caráter empírico que seja facilmente acessível e verificável” (BARBAUD, 2001, p. 256). Dessa maneira, o Estado age como pessoa jurídica que faz uso da língua legítima, enquanto o falante nativo faz uso do falar comum.

Outra atividade proposta foi com relação ao poema “Brasí Caboco” (ver Anexo D), de José da Luz. Apresentamos abaixo as reflexões e comentários dos alunos:

Professora: *Esse poema é de um autor nordestino, paraibano, José da Luz. Ele nunca teve um livro publicado enquanto vivo. Só depois que ele morreu que uma editora resolveu publicar um livro com alguns de seus poemas.*

Aluno A: *O que é caboclo?*

Professora: *É a pessoa, o homem nordestino, é um tratamento gentil. Vamos ler a primeira estrofe. O que vocês observaram quanto à linguagem?*

Aluno B: *Ele vai escrever igual ele fala.*

Professora: *Ou melhor, como o caboclo nordestino fala.*

Aluno C: *Ele conta a história do Brasil.*

Aluno D: *Ele tenta definir a história do caboclo.*

Professora: *O que vocês acharam da linguagem?*

Aluno E: *Estranho.*

Aluno F: *No final das palavras, falta uma letra, capitá...*

Professora: *O som do “l” no final das palavras, eles não pronunciam. Essa variante da palavra “capital” é do interior ou da cidade?*

Aluno G: *Da roça, porque eles têm menos escolaridade.*

Professora: *Boa consideração! Mas a gente não pode achar que todo nordestino fala dessa maneira.*

(A professora lembrou o contínuo).

Professora: *Vocês já estão bem avançados no contínuo, mas ainda precisam progredir. Lembram que eu já falei isso? Lembram também que eu falei dos alunos da periferia? Eles também vão chegar à ponta do contínuo igual a vocês, porém vai demorar um pouco mais. A linguagem que trazemos de casa não é melhor nem pior.*

Aluno F: *Se a gente monitora mais a fala, a gente fala melhor.*

Professora: *A nossa fala ficará mais cuidada, mais elaborada, né?*

A linguagem do falante da zona rural está mais para a esquerda do contínuo. Isso não quer dizer que não vão aprender.

Aluno G: *Professora, ca/R/ça!*

Professora: *A gente já estudou isso na música do Pena Branca e Chavantinho, é um fenômeno comum na fala.*

“Misturado cum os home”, como seria essa frase na linguagem urbana?

Alunos: *Misturados com os homens.*

Professora: *O falante da zona rural marca o plural apenas no artigo, mas na cidade também se fala assim.*

Aluno H: *Os moleque.*

Professora: *O Lohan está chegando a essa conclusão também, de que não é só gente da roça que fala assim. Na fala do Lohan, “os moleque” é perfeitamente aceitável. Vejam outros exemplos: “a veiz”. Nós não falamos “três” em vez de três ? Olha esse /i/ que saiu aí! Na ortografia correta, é: “a vez”, mas temos o hábito de falar assim.*

Aluno I: *A gente fala deiz, nósis...*

Professora: *Todo fenômeno na língua é válido. Eu não posso dizer que isto não existe no português*

Aluno I: *Eu nunca falei dez.*

Professora: *Vejamos outro trecho do texto. Olha que visão preconceituosa “Brasi caboco num sabe/ falá ingrês nem francês,/ munto meno o português/.” Eles sabem o português?*

Alunos: *Sabem.*

Professora: *Olha a crítica à língua portuguesa. Lembram da regularidade da linguagem rural, troca do /lh/ por /i/? Isso quer dizer que há também uma regra para essa variação. No verso “É o Brasi das promessa”, está marcado o plural?*

Alunos: *Sim, no “das”.*

Aluno G: *Cantano.*

Professora: *Eu nem tinha percebido! E na norma culta, como seria escrito o verbo “cantano”?*

Alunos: *Cantando.*

Aluno B: *Eu falo cantano.*

Professora: *Isso prova que cantano é uma variante urbana também, ou melhor, rurubana.*

Aluno D: *“Peito virge”?*

Aluno I: *É o peito que não deu leite.*

Aluno D: *“Paxão” não tem o /i/.*

Professora: *Como ficaria o poema se ao invés dessa variedade rural, eles usassem a norma culta escrita?*

Aluno J: *Mas é a cultura deles, são eles; se fosse escrito na linguagem culta não ia representar eles, não ia ser eles.*

Aluno A: *Ia mudar tudo, ia ficar diferente.*

Aluno B: *Se vai falar deles tem que falar do jeito deles.*

Professora: *Muito bem, Mariana! Por que o Zé da Luz escolheu essa linguagem?*

Aluno C: *Porque ele também fala assim.*

Conforme a abordagem supracitada, observa-se que a capacidade de análise se amplia. Os alunos já possuem crenças positivas em relação à legitimidade do seu próprio vernáculo, embora também percebam que a variedade culta é um referencial importante para o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo o modelo a ser seguido. Nota-se, assim, que eles são capazes de identificar, na sua própria fala, a assimilação de “d”, na sequência “nd”, comum nas formas de gerúndio, traço gradual, comum nas variedades urbanas.

Outra atividade desenvolvida foi a partir do poema “O sabiá e o gavião”, de Patativa do Assaré (ver Anexo E). Além da discussão apresentada abaixo, os alunos realizaram a compreensão global do texto por escrito.

Professora: De que região é esse autor?

Aluno A: Nordeste.

Professora: Nós já vimos esse tipo de poema, que era pendurado nas feiras. Como que se chama mesmo?

Aluno B: Cordel.

Professora: Vamos procurar o tema, o assunto de que ele trata, vamos ler com o intuito de retirar a temática, e depois observem quem é o eu-lírico. O poema tem vinte e quatro estrofes, cada um com dez versos. De quem esse poema está falando?

Aluno A: Do gavião e do sabiá.

Professora: Então, o título já nos disse que o poema trata do sabiá e do gavião. Que tipo de narrador temos aí?

Aluno B: Primeira pessoa.

Professora: Quem é o eu-lírico?

Aluno C: O caboco rocero.

Professora: Por que ele se apresenta?

Aluno D: Porque ele quer falar que ele que fez o poema, ele é que está narrando.

Professora: O eu-lírico tá falando de quem?

Aluno E: Do passarinho.

Professora: Do gavião e do sabiá. Ele fala bem do gavião?

Aluno F: Não, ele é maldoso.

Ian: Ele fala que o gavião é maldito.

Professora: O poeta trabalha com a oposição gavião X sabiá. O que o sabiá é?

Alunos: Tem um canto bonito e representa o bem e o gavião é do mal.

Aluno G: Para o caboco nordestino o gavião é mau porque ele come os outros bichos.

Aluno H: “Sacanagem” com o gavião, ele depende dos outros bichos para viver.

Professora: É verdade Ju, faz parte da cadeia alimentar. De acordo com o eu-lírico, o gavião alimenta-se de outras aves.

Professora: O que o gavião faz que ele é pior que a serpente?

Aluno D: É porque ele come os “fiote”.

Professora: Deus criou o...?

Aluno C: O sabiá.

Professora: E o gavião?

Aluno I: O diabo.

Professora: Para o homem da roça, o eu-lírico do poema, o sabiá foi criado por Deus.

Aluno J: É celestial, celestial vem do céu.

Professora: Muito bom! Qual foi a variedade linguística adotada no poema?

Aluno H: Rural.

Professora: Se vocês estão me dizendo que é rural, que palavras no poema indicam essa variedade?

Aluno L: “Com grande amô”.

Aluno M: “Celestia”

Professora: Na variedade urbana como nós diríamos?

Aluno C: “Amor”.

Aluno A: “Celestial.”

Professora: Lohan, me dá um exemplo, no texto, da variedade rural.

Aluno B: “Mió”, “fazê”.

Professora: Na variedade urbana como a gente falaria “fazê”?

Alunos: “Fazer”.

(Os alunos deram vários exemplos de palavras da variedade rural retiradas do texto: “maió”, “miserave”, “pape”, “animá”, “rocero”, “pruque”, “deferente”).

Aluno A: “Das ave”.

Professora: Muito bem, você achou um no nível da sintaxe. E como ficaria na linguagem urbana mais cuidada?

Aluno B: “Das aves”.

Aluno C: “Fiote”, o “lh” virou “i”.

Professora: Isso mesmo.

Aluno A: “Arruaça”.

Professora: Está certo, na variedade urbana para “arruaça” usamos “bagunça”. Nós já vimos que nós, da variedade urbana, engolimos o “i”: “carroceiro”, “bombeiro”. Não são apenas as pessoas da variedade rural que falam assim.

Aluno B: “Maconhero”

Professora: O Max lembrou do “maconhero”, a gente fala assim, mas escreve com “i”. Então as características adotadas no poema: eliminação do ditongo, monotongação. Ditongo é uma união de uma semi-vogal com uma vogal. Não são só as pessoas que moram na roça que falam assim.

Na variedade urbana também monontogamos?

Alunos: Sim.

Aluno D: Eu falo “cadera”.

Professora: Então quais são as monotongações encontradas no texto?

Alunos: “Rocero”, “debaxo”, “juazêro”.

Professora: Outra característica que vocês me disseram com relação aos verbos? Vamos fazer uma tabelinha no caderno.

Aluno E: O “r” foi eliminado de alguns.

Professora: Me falem os exemplos:

Alunos: “Cantá”, “amá”, “amo”, “ficá”, “qué”, “sentá”, “liga”, “escutá”, “fazê”, “ouvi”, “pió”, “suó” e “sentá”.

(Enquanto os alunos ditavam, a professora anotava os exemplos na lousa: chamando a atenção para as palavras que causaram estranhamento).

Outra característica, a eliminação do “l” final.

(Rapidamente, eles retiraram os exemplos do texto).

Alunos: “Animá”, “celestiá”, “crué” e “materiá”.

Sarah: Tem também a colocação do “r”, “assarssino”.

Professora: Isso se chama hipercorreção.

O Victor chamou a atenção, o “lh” não existe..

Alunos: “Fiote”, “mió”.

Professora: Eu estou fazendo isso para mostrar que muitas das variantes apresentadas aqui não acontecem só na variedade rural. Por exemplo, a monotongação ocorre na variedade urbana também.

Como se vê, os falantes que realizam a monotongação, o apagamento do R do infinitivo, entre outras construções, estão dentro do que o projeto NURC-RJ reconhece como

falantes cultos. Destaco aqui, mais uma vez, a caracterização, apresentada por Preti (1997, p. 26), do falante culto com o falante urbano:

Em síntese, o que o corpus do Projeto NURC/SP tem-nos mostrado (e isso já na década de 70) é que os falantes cultos, por influência das transformações sociais contemporâneas a que aludimos antes (fundamentalmente, o processo de democratização da cultura urbana), o uso linguístico comum (principalmente, a ação da norma empregada pela mídia), além de problemas tipicamente interacionais, utilizam praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade.

Em outro momento, propus uma discussão sobre o poema de Olavo Bilac, “O Pássaro Cativo” (ver Anexo F). Os alunos também realizaram a interpretação escrita do poema.

Aluno A: *O que é cativo?*

Professora: *É um pássaro preso.*

O que é alçapão, alguém sabe?

Aluno B: *Armadilha.*

Professora: *O que o pássaro perdeu?*

Aluno: *A liberdade.*

Professora: *Qual é a temática tratada no poema?*

Alunos: *Pássaro cativo, pássaro preso, o pássaro sem liberdade.*

Professora: *O pássaro tem tudo, mas não é feliz porque ele queria a liberdade. Em que variedade linguística o poema foi escrito?*

Aluno C: *Na variedade urbana.*

Professora: *No outro poema (“O sabiá e o gavião”, do Patativa do Assaré) vocês procuraram palavras que expressavam que o “caboco” estava na variedade rural. Agora quais são os exemplos da variedade urbana?*

Aluno D: *Dás-lhe.*

Professora: *Em que pessoa está?*

Aluno E: *Segunda.*

Professora: *Normalmente as pessoas escrevem usando o “tu”?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Victor, porque o eu lírico adota esta forma?*

Aluno D: *Porque é mais formal.*

Aluno F: *Esplêndido, cativo.*

Professora: *O Lohan está dizendo do vocabulário e está certinho.*

Aluno G: *“Sem precisar de ti”.*

Professora: *Por que você acha?*

Aluno G: *Porque é mais formal.*

Aluno H: *“Os homens”.*

Professora: *Muito bem! Na variedade rural, o plural é normalmente marcado só no artigo; já na variedade urbana, principalmente na escrita, observamos o plural marcado também no substantivo, no verbo.*

Aluno I: *“Plácido”.*

Professora: *Isso mesmo, a escolha lexical é bem rebuscada. A Sarah marcou uma palavra de um vocabulário bem refinado, é um vocabulário de quem?*

Aluno H: *Das pessoas que tiveram uma oportunidade de estudar.*

Aluno J: É uma variedade culta da língua.

Aluno I: Solta-me, é variedade culta da língua.

Professora: Na variedade urbana falada como a gente fala?

Alunos: Me solta.

Aluno I: Viste.

Professora: O poeta estava preocupado em usar uma variedade culta escrita.

Nessa oportunidade, através de vários exemplos ilustrativos, pôde ser trazida novamente à consciência dos alunos a variação morfossintática no âmbito da concordância verbal e nominal. Também buscamos refletir sobre o uso do pronome oblíquo em início de sentença, forma condenada pelos puristas, mas que eles mesmos empregam. Isso comprova que a prescrição purista se faz de modo tão cego a qualquer reflexão mais atenta aos fenômenos linguísticos, que aquilo que não aparece codificado nela passa como se nem sequer existisse e é empregado sem alarme (BAGNO, 2011, p. 763). Contudo, esse autor destaca que é função da educação linguística na escola apresentar aos alunos as outras possibilidades de colocação dos clíticos. Com isso, eles estarão ampliando seu repertório linguístico e tomando ciência de recursos que poderão lhes ser úteis. Percebemos, então, que, através da análise contrastiva, os alunos puderam identificar, com clareza, traços tanto fonéticos como morfossintáticos das variedades rural e urbana.

B. Contínuo de oralidade – letramento

A atividade apresentada a seguir teve como principal objetivo fazer com que os alunos compreendessem a distinção entre os eventos de oralidade, aqueles em que não há influência da língua escrita, e os eventos de letramento, que são mediados por ela. Para tanto, antes de propor a tarefa, iniciei a apresentação do contínuo de oralidade/letramento, partindo da explicação do evento que ocorria naquele momento, a aula expositiva. Expliquei-lhes que antes de chegar até ali, eu tinha planejado a aula por escrito, tinha feito um roteiro da atividade e dos principais pontos a serem discutidos e tinha digitado a atividade a ser desenvolvida. Sendo assim, embora a aula expositiva seja um gênero oral, ela é pautada no texto escrito e, por isso, deve ser considerada um evento de letramento. No entanto, ressaltei que as fronteiras entre os eventos de oralidade e letramento não são rígidas. Para ilustrar, retomei o exemplo da aula expositiva:

Em vários momentos de nossa aula, eu interrompi o planejamento, oral para chamar a atenção da conversa excessiva de vocês, ora para comentar fatos que

fugiam completamente do assunto em pauta. Desse modo, o evento de letramento, aula expositiva, foi entrecortado por vários eventos de oralidade.

Listei alguns eventos na lousa e solicitei que os alunos situassem esses eventos ao longo do contínuo de oralidade/letramento, mais uma vez destacando a sua fluidez e a possível ocorrência de sobreposições.

Em seguida, apresentei-lhes o texto “Diálogo” (ver Anexo G), uma conversa hipotética entre dois irmãos que estão brincando com bloquinhos de encaixe.

Vejamos as apreciações dos alunos:

Professora: *A gente lendo assim: “te dou essa, eu quero a minha”, a gente consegue entender?*

Aluno A: *Não, porque a gente não sabe quais são os objetos.*

Professora: *Na escrita, precisamos especificar, precisamos do contexto, e essa palavra “contexto” é a chave para vocês entenderem isso. Olha a diferença comparando o diálogo A com o B. No diálogo A, quando a pessoa está face a face, não precisa de toda essa explicação; há recursos como gesticulação, tom de voz, que ajudam o seu interlocutor a compreender o sentido; agora, na escrita, tem que estar tudo contextualizado.*

Aluno B: *No A, não sabemos a que a palavra “essa” está se referindo.*

Professora: *Ótima observação! “essa” é um pronome chamado dêitico, que aponta para uma direção, para uma situação; mas, no caso do diálogo A, não temos as referências para saber para onde “essa” está apontando.*

Aluno A: *Por isso, o diálogo B é maior.*

Professora: *Excelente! O diálogo B, por se tratar de um texto escrito, necessita que as referências sejam explícitas, diferente da interação face a face, que conta com outros recursos.*

Aluno C: *Na escrita, tem que ficar tudo explicadinho.*

Professora: *Muito bom! Mas é preciso entender que isso não significa que a escrita é organizada e a fala desorganizada. Temos sempre que levar em conta o gênero. Há textos orais mais complexos do que textos escritos. Vejam, por exemplo, o debate: ele é rigorosamente planejado; já um bilhete para alguém muito próximo, embora seja um texto escrito, é elaborado sem muito planejamento e rigor.*

Vejam, por favor, quais palavras que foram acrescentadas no texto B.

Alunos: *‘triângulo’, ‘azul’, ‘o’, ‘castelo’, ‘peça’, ‘paralelogramo’, ‘mão’, ‘direita’, ‘proa’, ‘navio’.*

Professora: *Por que todas essas palavras foram acrescentadas no diálogo escrito?*

Alunos: *Para ficar claro. Detalhado.*

Aluno D: *Porque assim explica do que está se falando. Especifica.*

Professora: *Muito bom mesmo, galera!*

Ao levarmos em conta o contínuo de oralidade/letramento, situamos o evento do diálogo A no polo da oralidade, porque a interação não foi mediada pela língua escrita. Os alunos compreenderam que a fala espontânea, no diálogo entre os dois irmãos, possui recursos expressivos, tais como o gesto, o tom de voz, o ritmo da fala, as pausas utilizadas

na pronúncia, que contribuem para a compreensão dos interlocutores, diferentemente do que ocorre com o texto escrito, que necessita de recursos linguísticos para que o enunciado se torne claro para o leitor. Contudo, não se pode cometer o equívoco de acreditar que a fala é caótica, não planejada e imprecisa, enquanto a escrita é planejada, organizada e precisa, conforme as trata a perspectiva dicotômica estrita. De acordo com Marcuschi (2010), foi essa perspectiva, na sua forma mais rígida, que deu origem à imposição, pelos gramáticos, de uma única norma linguística tida como padrão e que muitos prejuízos têm trazido ao ensino de LP.

Assim como acreditam Marcuschi (1986), Dino Preti (1991), a perspectiva sociointeracionista, que percebe a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, como já reiterado neste trabalho, é o modelo que apresenta maior clareza ao tratar da relação fala e escrita, uma vez que percebe essas duas modalidades da língua, apresentando dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade (MARCUSCHI 2010, p.33.).

Marcuschi (2010, p. 35) também destaca que

[...] assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em seguida, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante.

Sendo assim, é importante desfazer os mitos sobre a superioridade da escrita em detrimento da fala para que se possa perceber a necessidade de um ensino sistematizados de variados gêneros orais. É, portanto, tarefa da escola ensinar os gêneros orais mais complexos que exijam dos alunos uma maior grau de monitoramento.

C. Contínuo de monitoração estilística

O conjunto de atividades a seguir teve como objetivo levar os alunos a reconhecer as interações espontâneas que não possuem planejamento prévio e as interações mais elaboradas que foram previamente planejadas. Para tanto, apresentei a eles o contínuo de monitoração estilística e voltei ao exemplo da aula expositiva, apontando os momentos em que monitoro a fala e os outros momentos nos quais a minha fala é completamente espontânea.

Em seguida, retomei o conto “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo, já sistematicamente trabalhado em aulas anteriores; pedi aos alunos que identificassem, em dois fragmentos do mesmo conto (ver anexo H), um original e o outro reescrito, as diferenças quanto à linguagem. Rapidamente, eles listaram as principais distinções entre os textos e fizeram as considerações abaixo:

Professora: *Qual a diferença entre os dois trechos?*

Aluno A: *O segundo é mais formal.*

Professora: *Por que o primeiro texto foi escrito em uma linguagem mais informal?*

Aluno B: *Porque é uma conversa.*

Aluno C: *É uma briga.*

Aluno D: *E ninguém briga com delicadeza.*

Aluno E: *É porque o autor queria mostrar como as pessoas estavam falando, igualzinho elas falaram.*

Aluno F: *Mas também muda a fala do narrador.*

Aluno G: *Muda mesmo!*

Aluno H: *É para mostrar que o narrador também pode contar a história de forma mais formal.*

Professora: *Vocês estão certíssimos! O primeiro texto apresenta o diálogo em uma linguagem bem menos polida e mais espontânea. Já no segundo texto, muitas palavras e expressões foram substituídas por termos mais formais.*

Os alunos observaram que o texto original possui uma linguagem mais espontânea por se tratar de uma discussão entre familiares, por isso, menos monitorada estilisticamente. Nem o ambiente, nem o interlocutor, nem o tópico da conversa levam os personagens a monitorar o estilo; eles estão completamente exaltados com a briga, como bem comentou um dos alunos: “E ninguém briga com delicadeza.” Além disso, foram capazes de perceber que o narrador pode contar a história sendo fiel à fala dos personagens ou contá-la fazendo as alterações que julgar necessárias quanto à linguagem empregada. Através da linguagem utilizada, os alunos foram capazes de situar a interação dentro de um enquadre e, a partir disso, justificaram a ausência de monitoração. Bortoni-Ricardo (2004, p. 63), bem destaca essa questão:

A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre. As molduras servem para orientar os integrantes sobre a natureza da interação: se é uma “brincadeira”, uma “declaração de amor”, uma “queixa”, uma “admoestação”, um “xingamento”, uma “explicação”, uma “crítica”, um “pedido de ajuda” etc.

Apresentei também aos alunos o texto “Ligação telefônica” (ver Anexo I). Em seguida, lembrei o *contínuo de urbanização* e o *contínuo de monitoramento* já trabalhados sistematicamente e recordei também o diálogo entre a sinhazinha e a ex-escrava, que tinha sido discutido em aulas anteriores. Vejamos abaixo as reflexões realizadas pelos alunos:

Professora: *Em que ponto do contínuo poderíamos situar a sinhazinha?*

Alunos: *Rurbano.*

Professora: *Por quê?*

Aluno B: *Ela tinha mais escolaridade, mas também não morava na cidade.*

Professora: *E a ex-escrava?*

Alunos: *No rural.*

Professora: *E no contínuo de monitoração, em que ponto podemos situar as duas?*

Aluno C: *menos monitorado, pois eles estão batendo papo.*

Professora: *Em que ponto do contínuo vocês acham que a professora Joséli está?*

Alunos: *No urbano.*

Aluno D: *Sua fala é sempre mais monitorada.*

Professora: *Nem sempre, dependendo do momento, a minha fala é mais espontânea, menos monitorada. Por exemplo, quando chamo a atenção de um de vocês, reparem como a minha fala é menos monitorada, se comparada à fala quando estou explicando matéria. Em que ponto do contínuo vocês estão situados?*

(Todos falavam ao mesmo tempo, mas conseguimos perceber que nenhum deles se via ocupando o polo rural do contínuo.).

Professora: *No contínuo de urbanização, vocês estão caminhando para a ponta direita do contínuo, lá na frente, mas ainda precisam melhorar, avançar. Esse é o objetivo das nossas aulas, fazerem vocês avançarem cada vez mais. A minha fala, neste momento da aula, em que estou expondo novas informações, ela é mais ou menos monitorada?*

Alunos: *Mais monitorada.*

Professora: *Se eu ligar para minha irmã daqui a pouco no recreio, eu vou falar de forma totalmente espontânea, pois eu tenho intimidade com ela. O assunto provavelmente será corriqueiro, por isso vou usar uma linguagem menos monitorada.*

Vocês usam a variedade urbana comum. Eu já dei aula em colégio de periferia e a fala e a escrita desses alunos eram bem diferentes da de vocês. Eles estão ora mais na ponta esquerda do contínuo, ora no meio; mas isso não quer dizer que eles falem pior; eles precisam avançar mais, vocês estão mais na ponta direita, então é mais fácil. O percurso que vocês têm que percorrer é menor, mas também precisam avançar.

Aluno D: *A linguagem usada na universidade é mais monitorada?*

Professora: *Depende do momento. Na cantina, por exemplo, as pessoas não monitoram; agora, na apresentação de trabalho, tem que ser mais monitorada. Quando o professor está explicando, ou em uma palestra, a linguagem será mais monitorada sim. A linguagem acadêmica é mais monitorada. Até a escrava (personagem do diálogo já citado) monitora dependendo do momento. Por exemplo, se ela for ao prefeito, ou pedir alguma coisa para sua patroa, ela vai usar uma linguagem mais cuidada, mais monitorada.*

Aluno E: *O meu técnico (de futebol do aluno), conversando com os alunos, fala: “vêi”, “viado”, mas de repente quando, chegou o chefe, ele falou: “Oi, tudo bem?”*

Professora: *Ele fala assim com os alunos para deixar eles mais descontraídos. Ele já tem intimidade, por isso usa um vocabulário totalmente despojado. Mas, por uma questão de hierarquia, não usa o mesmo vocabulário com o chefe.*

Por que a Helena (gerente do banco do diálogo – anexo 5) mudou a forma de falar?

Aluno A: *Por que ela já conhecia ele.*

Professora: *Em qual das duas formas houve monitoração?*

Aluno B: *Na primeira, quando ela não sabia que estava falando com um conhecido. Ela foi toda formal, mas quando descobriu, foi bem informal.*

Professora: *Vocês acham que a gente deve chamar quem a gente não conhece pelo nome no diminutivo?*

Alunos: *Não.*

Aluno C: *“Pra gente” (se referindo a uma fala do diálogo em discussão) é menos monitorada.*

Aluno D: *“Para nós” é mais monitorada.*

Professora: *Vocês mandaram muito bem! Quando ela (gerente do banco) está conversando com alguém que ela não conhece, ela usa uma linguagem mais monitorada e, quando ela descobre que é alguém que ela já conhece, usa uma menos monitorada.*

Quais são os traços de linguagem menos monitorada que podemos encontrar no texto?

Alunos: *“Cara”, “cê tá”, “Julinho”, “conversá”, “vamu vê” e “pra gente”“.*

Professora: *Quando ela chama ele de Julinho, ela está usando uma forma inadequada?*

Alunos: *Não, porque ela já conhece ele.*

Professora: *E se fosse um outro cliente do banco, ela deveria colocar o nome no diminutivo?*

Aluno B: *Claro que não!*

A vinheta acima ilustra a compreensão dos alunos sobre as diferenças presentes no contínuo de monitoração estilística. A análise e discussão sobre esse contínuo permitiu também que eles entendessem o processo de aquisição de novas habilidades no uso da língua portuguesa.

II: Atividades de Produção Textual

a) Produção escrita

Esse segundo conjunto de atividades, o de produção textual, apresentadas a seguir teve como objetivo desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos em situações mais monitoradas do uso da escrita. Para tanto, propus a leitura, a análise e a produção de alguns gêneros textuais: crônica, resumo, carta pessoal e carta do leitor. Nenhum trabalho de

desenvolvimento de competência linguística pode estar desvinculado das práticas sociais da linguagem, portanto do trabalho com os gêneros textuais.

É importante salientar que as atividades apresentadas neste bloco fazem parte do plano de curso do ano escolar no qual os alunos se encontravam, por isso, em algumas situações, não terei, para esta apresentação, os dados de toda a sequência didática; selecionei apenas aqueles que julguei mais relevantes para serem discutidos neste trabalho.

Um dos gêneros trabalhados sistematicamente com os alunos do 7º ano foi a crônica. Por tratar-se de um texto narrativo curto, com abordagem reflexiva ou humorística de assuntos do cotidiano, muito lhes agradou. Para que eles identificassem, compreendessem as características e posteriormente fossem capazes de produzir crônicas, adotei a metodologia indicada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõem um trabalho com *sequência didática*. Cabe destacar que essa metodologia também foi adotada para o trabalho com os outros gêneros textuais apresentados neste trabalho. Através do planejamento de sequência didática, o professor organizará a sua intervenção pedagógica de modo a dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Os autores definem *sequência didática* como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, (...) tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor UM gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (p.97 e 98)

Dessa maneira, propus uma sequência didática que incluiu a leitura de diversas crônicas, a pesquisa e a seleção delas feita pelos alunos, a interpretação oral e escrita de diferentes tipos desse gênero, a produção coletiva de uma, a produção individual e a avaliação. Após a produção final, sugeri que os alunos trocassem entre si a produção de texto e checassem se a do colega atendia às características do gênero. Em uma das etapas do trabalho, selecionei alguns trechos das produções individuais para serem analisados coletivamente em sala de aula. Para esse trabalho, foi priorizado o fenômeno relacionado à alternância do quadro pronominal, bastante comum na fala e que ainda se encontra presente na escrita dos alunos: o uso de pronome sujeito em posição de objeto. Solicitei que analisassem os trechos escritos abaixo e pensassem como eles poderiam ser modificados

tendo em vista a língua culta escrita. A vinheta abaixo ilustra a possibilidade real de levar os alunos a realizarem reflexão linguística de padrão significativo

A mãe esqueceu a boia do meu irmão, então o que ela fez, colocou ele em um macarrão de espuma, ele estava fazendo a farra, cada hora alguém ia lá e balançava ele.

Professora: Poderíamos modificar alguma coisa neste trecho?

Aluno A: Repetição do ele.

Professora: Como poderia ser modificado?

Aluno B: “Colocou-o.”

Professora: Por que vocês acham que ficaria melhor “colocou-o”?

Aluno C: Depende do momento, porque é mais formal.

Professora: Por que vocês acham que o aluno escreveu “colocou ele” e “balançava ele”?

Aluno A: Porque a gente fala assim, é muito comum.

Professora: Exatamente! Como vocês podem perceber, existem diferentes maneiras de dizer a mesma coisa; por isso precisamos aprender a escolher a forma mais adequada de acordo com a situação, com o interlocutor e se se trata de um texto escrito ou falado.

Apesar de os alunos reduzirem os eventos estritamente a *mais formal* e *menos formal*, já se mostravam capazes de perceber que o recorrente uso dos pronomes retos de 3ª pessoa, pronomes sujeito, utilizados como complemento, no lugar, portanto dos oblíquos, na língua falada, segue uma regularidade e que, muitas vezes, isso é transposto para a escrita, mas reconhecem que, na língua escrita, há outra possibilidade.

As considerações realizadas pelos alunos estão em consonância com as conclusões a que chegaram os pesquisadores do projeto NURC: o uso do pronome sujeito como objeto é uma das características mais comuns tanto entre os mais quanto entre os menos escolarizados. Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) considera esse um traço gradual, já que se encontra presente na fala de todos os brasileiros.

Outro trecho, selecionado para análise e reescrita coletiva, gerou reflexões bastante proveitosas. Vejamos os excertos abaixo:

Um dia eu estava olhando no espelho e fiquei pensando o que ia acontecer comigo depois do jogo será que vamos perder e ficar triste.

Professora: Reparem neste primeiro fragmento: o autor seguiu aqui o fluxo da fala, não se preocupando em acrescentar a pontuação necessária para facilitar para o seu leitor.

Aluno A: Falta o “r” em acontece. (Todos os alunos riram)

Professora: Vejamos que, muitas vezes, as inadequações cometidas no texto escrito, são marcas do que utilizamos na fala. Vocês estão rindo, pensamos

que acontecer sem o “r” é um absurdo e não é. A gente não fala, às vezes, almoçá, jantá, comê?

Aluno B: *Na minha casa, eu uso “eu vou almoçá”.*

Aluno C: *É melhor “iria”.*

Professora: *Muito bem, Victor, futuro! O verbo ir foi empregado duas vezes no pretérito, mas a ideia é de futuro incerto, por isso mais adequado o futuro do pretérito.*

Aluno C: *“Me olhando” também, professora!*

Professora: *o uso do pronome oblíquo, realmente fica bem melhor. Precisa do ponto final depois do “jogo”, porque ele finaliza a ideia.*

Aluno C: *Iríamos.*

Aluno D: *Ficarmos tristes.*

Professora: *Muito bem, Esther! A ideia de derrota está no plural, então, a tristeza também deveria estar no plural!*

Fragmento reescrito: *“Um dia eu estava me olhando no espelho e fiquei pensando, o que iria acontecer comigo depois do jogo. Será que iríamos comemorar e ficarmos felizes ou iríamos perder e iríamos ficar tristes?”*

As discussões apresentadas nesse exemplo sobre o apagamento do R em verbos no infinitivo, a substituição do pretérito imperfeito pelo futuro do pretérito, bem como o emprego de pronome oblíquo são de extrema importância. Nota-se a preocupação dos alunos com a flexão de plural, ainda que, no caso do segundo emprego do verbo “ficar”, fosse melhor o infinitivo não flexionado. Observe que os outros infinitivos “comemorar”, “perder” e “ficar” permaneceram inflexionados. Tais análises possibilitam o aprendizado de variantes linguísticas diferentes das que eles já dominam. Isso significa ampliar o repertório linguístico, colocar à disposição do aluno um maior número de opções, que poderão ser empregadas de acordo com a necessidade de interação.

Segue-se mais um fragmento proposto para análise e reescrita coletiva.

[...] não posso mudar o passado e que venha as consequências.

Aluno A: *Venham, porque tem que estar no plural.*

Gabriela: *Porque o verbo tem que acompanhar “as consequências.”*

Professora: *Isso mesmo é mais de uma consequência, então é plural.*

Isso ocorre na fala normalmente, quando o verbo vem antes do substantivo, e por isso acabamos transpondo para a escrita. Mas, na escrita de textos que exigem um maior cuidado com a forma, precisamos observar qual é o elemento a que o verbo está se referindo para não cometermos esse equívoco.

Fragmento reescrito: *Não posso mudar o passado e que venham as consequências.*

Como se pode observar, a capacidade de reflexão dos alunos se amplia. Nesse último segmento, isso se evidencia pela identificação de aspectos morfossintáticos: a maioria

apontou a ausência de concordância verbal. Eles foram capazes de sugerir outra possibilidade de emprego da forma verbal “venha”, mesmo o sujeito estando posposto ao verbo, em posição não canônica.

Outro fragmento apresentado suscitou uma discussão bastante proveitosa:

Meu pai mudou toda a casa para mim não ter que lembrar.

Alunos: Para eu.

Aluno A: A professora X falou que é índio que fala mim.

Professora: A gente já conversou que isso é um grande preconceito. O índio teve contato com o português popular. Para de pôr a culpa no índio. Existiam duas construções: “pega para mim” e “pega para eu levar”. As pessoas misturaram o “mim” e ele tomou o lugar do “eu”. Nós, falantes, construímos uma terceira possibilidade “pega para mim levar”. Nós é que modificamos a língua.

Então, quando eu tiver, depois do pronome, verbo no infinitivo, os verbos terminados em “r”(comer, levar), eu uso o pronome sujeito (eu).

Fragmento reescrito: “Meu pai mudou toda a casa para eu não ter que lembrar.”.

Nota-se, nesse fragmento, um empenho em fazer os alunos reconhecerem, na realidade sociolinguística brasileira, as variedades prestigiadas e as estigmatizadas, sobre as quais se impõe um modelo idealizado. Com relação ao emprego do pronome oblíquo “mim” mais infinitivo, Bagno (2011) afirma que esse fenômeno está perto de se tornar um traço gradual e, em breve, poderá não provocar mais rejeição dos falantes urbanos mais letrados. No entanto, o autor destaca: “[...] a forma normatizada para **eu + infinitivo**, deve, sim, ser explicitamente ensinada como algo que os alunos e as alunas ainda não sabem – e ensinar o que uma pessoa não sabe é função da escola.” (BAGNO, 2011, p.733). Dessa forma, não se trata de impor aos alunos a substituição de uma forma pela outra, mas simplesmente de levá-los a conhecer a sintaxe prescrita pela gramática normativa.

Apresentei outro fragmento aos alunos:

[...] pois sentia minha mãe mais perto de mim, e que em poucos minutos poderia estar abraçando ela.

Aluno A: Abraçando-a.

Professora: Por que escreveram desta forma, abraçando ela?

Aluno A: É mais informal.

Professora: E, se ao invés de ela, fosse ele? E se fosse eles?

Aluno B: O, e se fosse eles, os.

Fragmento reescrito: “(...)pois sentia minha mãe mais perto de mim, e que em poucos minutos poderia estar abraçando-a.

No fragmento apresentado, observa-se que os alunos identificam, com tranquilidade, a possibilidade de emprego do pronome oblíquo. No entanto, ainda justificam o emprego do pronome sujeito em posição de objeto como uma questão de formalidade. De acordo com Bagno (2011), os falantes mais letrados ainda recusam sintagmas como “trazer ela”, “comprar ele”, “ver ele” etc., por causa do som resultante do encontro do [r] final com a vogal seguinte que cria vocábulos fonológicos como [traze’rela] ou [kõpra’reli]. Quanto ao objeto da 2ª pessoa, o autor também considera que o uso de lo/la/los/las equivale bem mais a uma fórmula de polidez do que a um indício de que o falante tem por hábito usar os clíticos o/a/ os /as. Além disso, observa-se tal ocorrência com mais frequência entre os brasileiros mais jovens, dentre os quais há uma tendência ao uso de “te”, mesmo quando se dirigem a pessoas utilizando pronomes de tratamento mais formais (senhor e senhora) (BAGNO, 2011, p. 754-755).

Propus aos alunos a reescrita de mais um fragmento:

[...] quando estou se arrumando para ir para a escola, fico muito pensativa.

Aluno B: *Esse aqui é triste!*

Professora: *Não tem nada de triste, só não é adequada diante da tarefa que nos foi solicitada. Essa visão de escrever pior ou melhor não existe, tem que acabar de uma vez por todas. Essa é nossa língua, a gente tem que parar com essa ideia. Na língua não existe erro e sim adequação.*

Aluno C: *O “me” ficaria melhor!*

Aluno B: *Quando estou me arrumando para ir para a escola? Tira um “para”.*

Fragmento reescrito: *[...] quando estou me arrumando para ir para a escola, fico muito pensativa.*

Me lembro também de fatos engraçados.

Professora: *Como podemos alterar esse fragmento?*

Aluno A: *Lembro-me.*

Professora: *Muito bem! Parabéns! De acordo com a norma gramatical, que é diferente da norma que usamos na fala, a gente não pode começar frase com pronome oblíquo (me, mim, te, ti). Mas vocês podem já observar textos na mídia (jornais, revistas) que iniciam as frases com pronomes oblíquos. Então devem estar se perguntando: Se todo mundo inicia frase com pronome oblíquo, por que eu estou falando isso aqui?*

É necessário que vocês saibam o que postulam nossas gramáticas, até mesmo porque, vocês precisarão se expressar por escrito, demonstrando o domínio da norma padrão. Em textos acadêmicos, ou, se prestarem concurso público, esse tipo de conhecimento é necessário.

Eu não anulei isso no texto do aluno, eu só sugeri. Não está errado, mas se o gênero for, por exemplo, um artigo de opinião para um jornal que exige um uso mais formal, eu vou riscar sim, depende do gênero.

Fragmento reescrito: “Lembro-me também de fatos engraçados”.

Um outro gênero trabalhado foi a carta pessoal. O livro didático adotado propunha uma série de atividades para o domínio desse gênero textual. Sendo assim, dando continuidade às atividades propostas pelo livro didático, propus-lhes que escrevessem cartas aos seus cantores preferidos. Os alunos ficaram muito empolgados com essa tarefa. Veja o diálogo que se travou a partir da proposta apresentada.

Professora: *Vamos pensar que a carta vai ser publicada em uma revista especializada em música. Então qual linguagem deve ser usada?*

Alunos: *A mais monitorada, formal.*

Professora: *Temos que organizar toda a carta conforme a estrutura que vocês já conhecem: local, data, vocativo e despedida, Vocês já sabem disso.*

Aluno A: *É muito monitorada?*

Professora: *Se vamos escrever para um artista que não conhecemos, vamos usar uma linguagem bem monitorada.*

Aluno B: *Tô escrevendo uma carta tão sofisticada que tô parecendo uma velha, “Quero lhes dizer...”*

(O aluno acentua a leitura de “lhes”.)

Aluno C: *Os cantores que eu vou escrever são da favela, então não precisa ter uma linguagem muito formal.*

Professora: *Mas temos que pensar nos leitores da revista também. Essa carta vai ser publicada em uma revista de música muito conceituada. Talvez você tenha razão em pensar nos cantores para os quais você enviará a carta, né!*

O estranhamento do aluno em relação ao uso do clítico “lhe” está em consonância com as proposições de Bagno (2011) de que a forma plural “lhes” é absolutamente desconhecida do vernáculo geral brasileiro: “[...] nunca é usada, nem mesmo nas variedades regionais em que é frequente o uso de lhe no singular. Por fim, ‘lhe’, na língua falada, só se refere ao alocutor.” (BAGNO, 2011, p. 755).

No outro dia, a partir da análise das produções dos alunos, mostrei fragmentos das cartas, que estavam escritas de acordo com a norma culta, ou seja, com uma linguagem mais cuidada. Aproveitei a oportunidade para elogiá-los. Em seguida, selecionei alguns fragmentos para a reescrita coletiva:

[...] e ir no seu show.

Alunos: *ao.*

Professora: *Por que vocês acham que a pessoa optou pelo “no”?*

Aluno A: *Porque é mais usado.*

Professora: *Se é um texto escrito, existe outra possibilidade, ir “ao” seu show. No texto, por que o “ao” ficaria mais adequado?*

Aluno A: *Porque ficaria melhor, já que se trata da modalidade escrita da língua, por causa da situação.*

Professora: *As pessoas que frequentam a escola sabem que existem as duas possibilidades, conhecem a outra forma, por isso podem optar por uma delas.*

Fragmento reescrito: [...] e ir **ao** seu show.

Sou muito fã de vocês e suas músicas e visuais.

Aluno A: *De suas músicas.*

Professora: *Faltou a preposição para completar a ideia, quem é fã é fã de alguma coisa ou de alguém.*

Aluno B: *Pode tirar o “e”.*

Aluno C: *E colocar uma vírgula.*

Professora: *É verdade, você tem razão, é melhor colocar uma vírgula.*

Aluno A: *Pode colocar o “de” antes de visuais.*

Aluno C: *No segundo também, (“de”, antes: suas músicas).*

Fragmento reescrito: Sou muito fã de vocês, **de** suas músicas e **de seus** visuais.

Constata-se, na vinheta, a capacidade dos alunos de perceber a ausência de paralelismo sintático, elemento indispensável à textualidade, bem como a necessidade de inserir no texto escrito tais elementos. Essas discussões são essenciais para que a escola cumpra o seu papel de desenvolver a capacidade linguístico-discursiva, garantindo a inserção do aluno em uma cultura letrada, por meio de práticas de leitura e escrita, sobretudo de gêneros mais monitorados.

Em resumo

O quadro que se segue apresenta uma síntese das capacidades demonstradas pelos alunos, até esta etapa da pesquisa, quanto à identificação de traços das variedades prestigiadas e das variedades desprestigiadas, nos níveis fonético, morfossintático e semântico. Os exemplos apresentados no quadro correspondem, exatamente, aos itens lexicais, fonético-fonológicos e morfossintáticos discutidos em sala de aula. Como se pode perceber nas análises apresentadas acima, não houve ampliação do exame dessas ocorrências noutros contextos (voz/voiz; me solta/nos solta, te mostro).

Níveis de análise	Variedades desprestigiadas	Variedades prestigiadas
Fonético- fonológico	1. Vocalização da palatal lateral [ʎ];	1. Presença da palatal lateral [ʎ];

	<p>2. Uso recorrente do R retroflexo em certos vocábulos;</p> <p>3. Presença de rotacismo - / l / por / r /;</p> <p>4. Supressão de segmento em posição final: ‘<i>capitá</i>’; ‘<i>fazê</i>’;</p> <p>5. Inserção de fonema, prótese: ‘<i>apreparada</i>’;</p> <p>6. Ditongação nos monossílabos tônicos: ‘<i>nóis</i>’;</p> <p>7. Assimilação do fonema d, no sufixo ndo, do gerúndio: ‘<i>cantano</i>’;</p> <p>8. Hipercorreção: ‘<i>assarssino</i>’;</p>	<p>2. Ausência do uso do R retroflexo;</p> <p>3. Ausência de rotacismo / l / por / r /;</p> <p>4. Ausência de supressão de segmento em posição final.</p> <p>5. Ausência de inserção de segmento em posição inicial.</p> <p>6. Ausência de ditongação no vocábulo ‘<i>nóis</i>’;</p> <p>7. Ausência de assimilação;</p> <p>8. Ausência de hipercorreções;</p>
Morfossintático	<p>1. Ausência de concordância de plural nos sintagmas verbais e nominais;</p> <p>2. Ausência de uso dos pronomes oblíquos o, a, os, as, lhe lhes.</p> <p>3. Uso de pronomes pessoais do caso reto em posição de objeto.</p> <p>4. Emprego do pronome oblíquo no início de orações: ‘<i>me solta</i>’;</p> <p>5. Uso do pronome oblíquo ‘mim’ como sujeito no infinitivo: ‘<i>para mim não ter</i>’;</p> <p>6. Regência do verbo ir exclusivamente com a preposição ‘em’;</p>	<p>1. Alternância do uso da concordância de plural em alguns sintagmas nominais e verbais;</p> <p>2. Alternância do uso dos pronomes oblíquos o, a, os, as, lhe lhes.</p> <p>3. Alternâncias do uso de pronomes pessoais do caso reto em posição de objeto.</p> <p>4. Alternância do emprego do pronome oblíquo ‘me’: ‘<i>me solta</i>’, ‘<i>solta-me</i>’;</p> <p>5. Ausência do uso do pronome oblíquo mim diante de verbo no infinitivo.</p> <p>6. Alternância da regência do verbo ir: ‘<i>ir no show</i>’, ‘<i>ir ao show</i>’;</p>
Semântico	Presença de vocábulos comuns nas interações orais de caráter coloquial.	Presença mais acentuada de vocábulos próprios de estilos monitorados, comuns na

		variedade culta.
--	--	------------------

Quadro 1- Síntese das capacidades demonstradas pelos alunos

A síntese das capacidades demonstradas pelos alunos nos níveis fonético, morfossintático e semântico, no quadro 1, revelou-nos a possibilidade de se estabelecer, na escola, a consciência sobre a heterogeneidade linguística. Revelou também que foram capazes de reconhecer muitas estruturas próprias da variedade culta e principalmente de usá-las em suas produções de texto.

b) Produção oral

Apresentarei, a seguir, mais uma sequência de atividades desenvolvidas durante o ano letivo de 2012. Optei por descrevê-la separadamente das demais atividades de produção textual escrita acima, uma vez que se trata da única sequência descrita que visa à produção de um gênero oral. É importante destacar que, embora outros gêneros da modalidade oral da língua tenham sido trabalhados sistematicamente durante o ano letivo, priorizei descrever, para esta pesquisa, o trabalho com os gêneros escritos. Tal decisão se deveu à dificuldade da coleta de dados no trabalho com os gêneros orais, os quais requerem tecnologia apropriada como gravadores e câmeras de boa qualidade. Esta é a razão pela qual, insisto em dizer, a atividade didática que se segue será a única com um gênero oral aqui apresentada.

Mostro, no quadro abaixo, uma síntese da sequência didática desenvolvida para o domínio do gênero entrevista.

Gênero entrevista oral
Sequência didática
Objetivo geral: desenvolver a capacidade de compreender e produzir entrevistas orais, entendendo as estratégias de composição e os objetivos comunicativos desse gênero de texto.

Módulo I:	<ul style="list-style-type: none"> ● Sondagem para saber o que os alunos já sabiam sobre o gênero <i>entrevista oral</i>.
-----------	--

	<ul style="list-style-type: none"> ● Exibição de entrevista com o candidato a prefeito da cidade de Ribeirão Preto, Fernando Chiarelli, exibida em um canal de televisão aberto. ● Discussão sobre a entrevista apresentada.
Módulo II:	<ul style="list-style-type: none"> ● Exibição da entrevista concedida pelo jornalista Willian Bonner a Marília Gabriela, exibida em um canal de televisão fechado. ● Atividade oral e escrita, comparando as entrevistas apresentadas.
Módulo III:	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura e discussão sobre uma entrevista escrita concedida por Luan Santana à Revista <i>Todateen</i>.
Módulo IV :	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração de roteiro para a entrevista a ser realizada pelos alunos com a assistente social e com os pacientes da Associação dos Cegos de Juiz de Fora. ● Realização das entrevistas.
Módulo V:	<ul style="list-style-type: none"> ● Exibição das entrevistas realizadas pelos próprios alunos, seguida de autoavaliação.
Módulo VI:	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração de roteiro de entrevista oral (Cada grupo selecionou o assunto das entrevistas, bem como um entrevistado e um entrevistador entre eles.). ● Realização das entrevistas.
Módulo VII:	<ul style="list-style-type: none"> ● Exibição das entrevistas, seguida de autoavaliação.

Quadro 2 - Sequência didática: gênero entrevista oral

As interações a seguir foram motivadas pela apresentação da entrevista oral aos alunos. Foram exibidos dois vídeos, conforme informado no quadro acima: uma entrevista com o candidato a prefeito da cidade de Ribeirão Preto (SP), Fernando Chiarelli; outra

concedida pelo jornalista Willian Bonner a Marília Gabriela, exibida em um canal de televisão fechado. Dessa última, apresentou-se aos alunos somente a parte quatro. Ambas foram retiradas do site <http://www.youtube.com>.

Antes das entrevistas serem exibidas, travou se o seguinte diálogo:

Professora: Vocês já assistiram/ ouviram alguma entrevista?

Alunos: Sim.

Aluno A: Quando acaba o jogo, o jornalista sempre quer falar com os jogadores.

Aluno B: Com uma cantora...

Professora: Vocês podem me dizer algumas características sobre o comportamento dos entrevistadores e de quem está sendo entrevistado durante a entrevista?

Aluno C: Depende do assunto.

Professora: Realmente. Os alunos do 8º ano pediram para me entrevistar, Como devo me comportar? Eu tenho que pensar mais para falar...

Aluno C: É mais formal.

Aluno D: Minha mãe deu uma entrevista para a televisão. Quando a gente assistiu, nem parecia que era ela.

Professora: Ela deu uma entrevista sobre o quê?

Aluno D: (A aluna não soube especificar o assunto) Ela é psicóloga.

Professora: Um ótimo exemplo! Quando a mãe da colega conversa com ela é totalmente diferente de quando está discutindo um assunto profissional na entrevista. Provavelmente, a postura, a gesticulação, o tom de voz, o assunto são muito distintos dos tratados em casa, em conversas corriqueiras, por isso a colega não reconheceu a própria mãe. Esperamos do entrevistador e do entrevistado uma postura mais cuidada, mais polida.

Logo depois das eleições, em que a Dilma foi eleita Presidente da República, o Willian Bonner a entrevistou. Quem teve oportunidade de assistir pôde perceber que o grau de monitoração dessa entrevista foi bem maior se comparado às entrevistas com os jogadores após as partidas.

Alunos: Porque é mais formal, a Dilma é Presidente.

A primeira entrevista com o candidato Fernando Chiarelli foi exibida:

(Para exibição dos vídeos os alunos foram levados à sala de informática).

Professora: Qual é a conduta desse candidato?

Aluno E: Ele deveria ter usado uma linguagem mais formal.

Professora: Ele trata a repórter de forma respeitosa?

Aluno C: Não. Ele desrespeita o público e a população.

Professora: O candidato se comportou de acordo com as características que vocês me elencaram lá na sala?

Alunos: Não.

Aluno E: Ele foi grosseiro com os jornalistas, não tem nenhuma educação.

Aluno F: Ele é muito doído.

Aluno G: Professora, esse candidato não ganhou as eleições não, né?

Professora: Por que vocês acham que ele não deveria ser eleito?

Aluno G: Porque ele não sabe nem se comportar numa entrevista, imagina como prefeito.

Aluno C: Quem ele estava xingando?

Professora: A atual prefeita.

Aluno E: Mas ele não podia falar assim.

Professora: *Com certeza, ele poderia fazer as críticas à atual administração, mas não da maneira com que ele as fez.*

E os entrevistadores mantiveram a postura?

Alunos: *Sim.*

A segunda entrevista: Willian Bonner sendo entrevistado por Marília Gabriela.

Aluno B: *Boa! É a do Willian Bonner.*

Professora: *É verdade, ele é um excelente jornalista, é um exemplo de profissional. O Willian Bonner usou alguma expressão desapropriada?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Vocês acham que, na primeira entrevista, o candidato mesmo usando, Vossa Senhoria, foi educado?*

Alunos: *Não.*

Aluno E: *Não seria mais vantajoso o candidato agir de forma mais gentil?*

Aluno D: *Sim.*

Professora: *Vocês têm toda razão: um candidato que se comporta da forma que vimos está trabalhando contra a sua própria imagem, não é?*

Vocês acham, gente, que o Willian Bonner fala assim em casa?

Aluno G: *Não, em casa ele é muito mais informal, do que quando ele está apresentando o jornal.*

Professora: *Quanto ao tom de voz e à gesticulação, o que vocês observaram?*

Aluno B: *É bem tranquilo! Educado.*

Ao comparar as duas entrevistas, observamos que os alunos perceberam, com facilidade, as inadequações presentes na fala e no comportamento do candidato a prefeito, classificando-o como “grosseiro”, “doido”, “desrespeitoso”, “sem educação”. Além disso, é importante destacar a preocupação de um dos alunos em certificar-se de que esse candidato não venceu as eleições. De acordo com a avaliação de um outro aluno, se o entrevistado não consegue se comportar e responder com civilidade às perguntas que lhe foram feitas, respeitando seus eleitores e toda a população, ele não tem condição de ocupar um cargo tão importante e que requer tamanha responsabilidade como o de prefeito. A conduta negativa do candidato a prefeito de Ribeirão Preto durante a entrevista é associada, pelos alunos, a sua competência administrativa.

A atividade apresentada abaixo também fez parte da sequência didática desenvolvida para o domínio do gênero entrevista oral. Foi exibida aos alunos, na sala de informática, através do *Data show*, uma entrevista escrita concedida pelo cantor Luan Santana à Revista *Todateen*. Após a leitura do texto, fiz alguns questionamentos aos alunos:

Professora: *Por que o texto vem sempre entre aspas?*

Aluno A: *Por que foi ele (Luan Santana) que falou.*

Professora: Isso mesmo! Quando se mantém as aspas, é para identificar que foi assim que o Luan Santana – entrevistado - falou. Nessa entrevista, temos um elemento novo, a palavra ‘risos’ entre parênteses. Na entrevista do Willian Bonner apareceu isso?

Aluno B: Não, imagina se toda hora ele (Willian Bonner) parasse e dissesse ‘risos’. Na escrita, a risada precisa ser indicada senão, não tem como a gente saber que a pessoa riu.

Professora: O que podemos identificar de diferente nas três entrevistas, a do candidato Fernando Chiarelli, a do Willian Bonner e essa do Luan Santana?

Aluno C: As duas eram ao vivo (Fernando Chiarelli, a do Willian Bonner) e essa do Luan Santana não.

Aluno D: Quando a entrevista é escrita é mais elaborada, o estilo é mais ou menos formal.

Aluno E: A entrevista falada tem mais erros que a entrevista escrita. Se o programa é ao vivo, passa; mas se é gravado, editam.

Professora: Vocês viram aí (na entrevista) que há situações em que a gente monitora mais a fala. Por exemplo, vocês vão apresentar um trabalho quarta-feira: isso tem que ser ensaiado, mais monitorado.

Aluno E: Muitas vezes, a fala também pode estar errada.

Professora: A gente não pode achar que a fala está mais “errada”, precisamos romper com essa ideia. Precisamos pensar bem nessa história de erro já bastante discutida aqui. Uma situação de entrevista oral exige mais cuidado; é diferente de quando você está falando com um colega sobre um assunto íntimo. Da mesma forma, temos gêneros escritos mais complexos e outros menos. Vejamos, por exemplo, um bilhete que você deixa para sua mãe e uma questão da prova de português. Qual você terá um maior cuidado com a adequação à norma culta escrita?

Aluno J: A questão da prova, é claro!

Aluno G: Por exemplo, o que você já tinha falado: a Dilma na entrevista é mais monitorada, e um mineiro, uma pessoa da roça, (pessoa nascida no estado de MG) fala totalmente diferente dela. (Dei o exemplo da Dilma, a respeito da fala mais monitorada, quando trabalhou a entrevista oral).

Professora: Mas esse exemplo do mineiro tem a ver com a região, com o grau de escolaridade dele, e muitos outros fatores, principalmente com a situação comunicativa. O fato de uma pessoa ser da roça, não quer dizer que ela nunca monitore a sua forma de falar. Se o mineiro for um empresário, dono de uma multinacional, ele vai conseguir usar uma linguagem ainda mais monitorada, dependendo da situação. Não é gente?

Alunos: Com certeza.

Professora: O riso aparece na entrevista?

Alunos: Não, é representada na escrita com a palavra risos.

Aluno D: Por que não coloca kkkkkkkkkk?

Aluno H: Por que não é o mais adequado.

Professora: Muito bem!

Professora: O que vocês acharam da entrevista escrita (Luan Santana) e das orais (Fernando Chiarelli, Willian Bonner)?

Aluno H: A falada é mais legal, porque tem imagem, aí a gente vê a pessoa.

Aluno: Não tem cortes.

Professora: Se for ao vivo, você tem razão.

Aluno I: Na entrevista oral, a gente observa o entrevistado, como o nervosismo dele.

Professora: É verdade. Para a gente saber isso, na entrevista escrita, o jornalista tem que escrever. Na entrevista escrita, normalmente há uma retextualização. O próprio jornalista, muitas vezes, faz algumas alterações

na hora de transcrição. Agora, copiem e respondam no caderno as perguntas sobre a entrevista do Luan Santana:

(Obs: Realizei a atividade oralmente junto com os alunos, mas a maior parte das respostas partiu deles.).

Professora: *Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador?*

Alunos: *O entrevistado é o Luan Santana, e o entrevistador a revista Todatten.*

Professora: *Como é estruturada essa entrevista?*

Alunos: *Pergunta e resposta.* (Os alunos responderam com segurança, pois anteriormente eu já havia explicado os outros tipos de estrutura de entrevista).

Professora: *Com que finalidade essa entrevista foi produzida?*

Alunos: *Para conhecermos um pouco mais sobre o Luan Santana.*

Professora: *Qual é a diferença básica entre as entrevistas das atividades 1 e 2 e a entrevista da atividade 3?*

Alunos: *Por ser escrita, provavelmente ela sofreu uma retextualização.*

Professora: *O que tem de distinto numa entrevista oral e numa entrevista escrita?*

Alunos: *Na escrita, não vemos as expressões do entrevistado, as emoções, a gesticulação e a feição.*

Professora: *Que aspectos de oralidade encontramos nas entrevistas 1 e 2?*

Alunos: *Excitação, risos e emoção.*

Professora: *Em qual dessas modalidades (oral/ escrita) de entrevista é possível trabalhar melhor a improvisação?*

Aluna: *A oral.*

Professora: *E com a correção de ideias e inferências? Justifique.*

Alunos: *A escrita.*

Fica evidente, nos comentários dos alunos, que eles conseguiram compreender não só as principais características do gênero em estudo como também foram capazes de apontar as diferenças entre a modalidade oral e a escrita do gênero entrevista. Apesar de alguns alunos ainda possuírem a crença da superioridade da escrita com relação à fala, levei-os a perceberem que, em ambas as modalidades do gênero entrevista, há monitoração e polidez, mas que o veículo de publicação, o assunto tratado, entre outros fatores, exercerão influência sobre a linguagem empregada.

Outro módulo da sequência didática com o gênero entrevista oral deu prosseguimento a um projeto proposto aos alunos no início do ano letivo. O Projeto “Campanha Publicitária: Associação dos Cegos” consistia, entre outras atividades, na visita a uma instituição selecionada previamente pela classe, a fim de que eles pudessem conhecer de perto o trabalho realizado para que, posteriormente, o divulgassem a toda comunidade escolar em um vídeo produzido por eles próprios. Sendo assim, aproveitei para aliar o estudo do gênero entrevista ao “Projeto Campanha Publicitária”. A Associação dos cegos em Juiz de fora é uma instituição que tem como objetivo promover a inclusão do cego resgatando-lhe o direito à cidadania e oferecendo-lhe condições para qualificação educacional e profissional com vistas

à inserção no mercado, ainda que informal. Os alunos deveriam, então, entrevistar funcionários, pacientes e/ou outras pessoas que conhecessem o trabalho da instituição. Para tanto, eles deveriam elaborar um roteiro com as perguntas a serem feitas aos entrevistados.

Em um primeiro momento, conversei com os alunos a respeito do gênero entrevista escrita e oral, retomando o que tinham estudado em aulas anteriores. Em seguida, a turma foi dividida em grupos: os próprios alunos escolheram em quais equipes ficariam para desenvolverem a tarefa. No segundo momento, tive acesso às perguntas que eles elaboraram para cada entrevistado e os ajudei nos ajustes que me pareceram necessários.

Veja, no quadro abaixo, algumas perguntas que foram destinadas à assistente social da Instituição.

1. Quantas pessoas passam por aqui diariamente?
2. Quais os tipos de atendimentos são oferecidos aqui?
3. A Instituição recebe ajuda financeira? De quem?
4. Quais profissionais trabalham aqui?

Quadro 3- Perguntas à assistente social

Veja, no quadro abaixo, algumas perguntas destinadas aos pacientes da instituição:

1. Qual é a importância da associação dos cegos na sua vida?
2. Quais atividades você desenvolve aqui?
3. O que você acha dessa instituição e do atendimento?
4. Você é bem recebido aqui?

Quadro 4 - Perguntas aos pacientes

O que mais nos chama a atenção nas perguntas elaboradas foi a capacidade que os alunos demonstraram de adequar a linguagem ao contexto de produção, ao interlocutor e ao objetivo comunicativo. Eles conseguiram evidenciar o propósito diferenciado que tinham com cada uma das duas entrevistas. Necessitei indicar vários ajustes que eles deveriam realizar nas questões elaboradas, mas a maioria dos apontamentos foram com relação aos aspectos notacionais da escrita e alguns poucos com relação à estrutura linguística, pois quanto às estratégias discursivas os textos eram adequados. No entanto, percebi, posteriormente, a

inadequação do tratamento você para se dirigir a pessoas desconhecidas e mais velhas, questão que foi retomada mais à frente em outras oportunidades.

É possível perceber que o trabalho, na tentativa de construir uma pedagogia da variação linguística, teve resultados significativos no amadurecimento da capacidade dos alunos de refletirem sobre a diversidade linguística, bem como na capacidade de produzirem textos em situações mais monitoradas do uso da língua.

A sequência didática para o domínio do gênero entrevista culminou com a elaboração de uma entrevista entre os próprios alunos. Assim a partir de um tema de seus interesses, eles deveriam escolher um colega do grupo de trabalho para entrevistar e outro para ser o entrevistador. A ideia de serem filmados, bem como a oportunidade de escolher sobre o tema da entrevista deixaram os alunos muito empolgados com a atividade. Antes das entrevistas serem filmadas, eles quiseram apresentá-las para mim. Essa sugestão foi muito relevante porque tive a possibilidade, naquele momento, de orientá-los quanto à postura, o tom de voz e a entonação mais apropriada para a tarefa que iriam desempenhar.

Segue abaixo a transcrição de algumas das entrevistas realizadas pelos alunos:

Entrevista 1:

Tema: Música

Aluno A: *Boa tarde! Se você não se importar, irei fazer algumas perguntas. Fale um pouco sobre a música em sua vida.*

Aluna B: *A música é tudo na minha vida.*

Aluno A: *Qual é sua música preferida?*

Aluno B: *Uma música chamada sessenta segundos.*

Aluno A: *Maryanna, muito obrigada pela atenção que nos foi oferecida.*

Aluno B: *Eu é que agradeço pela oportunidade.*

Quadro 5 - Transcrição da entrevista 1

Entrevista 2:

Tema: Maltrato de animais e ONG protetora

Aluno A: *Como surgiu a ideia de criar uma ONG, Juliana?*

Aluno B: *A ideia surgiu quando eu encontrei o primeiro animal jogado nas ruas do meu bairro e eu resolvi pegar ele para cuidar. Depois que eu fiz isso, eu encontrei outros animais, muitos animais nas ruas, e eu não consegui parar, porque eu não poderia deixá-los ali. Aí levei para minha casa e decidi abrir uma ONG. Quem encontrasse animais poderia trazê-los para a nossa ONG...*

Aluno A: *Juliana, quantos animais você já atendeu no total?*

Aluno B: *No total desses três anos, já atendemos em cerca de trezentos animais.*

Aluno A: *O que você acha das pessoas que maltratam os animais, Juliana?*

Aluno B: *É uma covardia, uma desumanidade imensa... e as pessoas fazem isso com a maior arrogância e sem a menor importância...*

Quadro 6 - Transcrição da entrevista 2

A observação das entrevistas realizadas pelos alunos evidencia uma trajetória importante. Em primeiro lugar, percebe-se a consciência quanto à necessidade de monitorar a linguagem de acordo com o gênero, o que constitui uma evidência de aprendizagem. Um dos indícios desse processo foi a observação feita sobre as atitudes posturais assumidas pelos entrevistadores e entrevistado, revelando a perda da espontaneidade no momento da entrevista no que diz respeito tanto à fala quanto à postura corporal. Assim, observei que os entrevistadores repetiam o nome do entrevistado em cada turno da conversa, agradeciam as respostas, usavam expressões de polidez nos agradecimentos pelas respostas dadas às perguntas, assumiam postura sempre ereta, com as mãos na carteira, todos esses, exemplos de que os alunos compreenderam que o novo enquadre exige um comportamento linguístico e corporal específicos.

Outro indício do avanço dos alunos no processo de aprendizagem de um gênero oral bastante monitorado é a tentativa de não utilizar a folha com o roteiro de perguntas e respostas. Embora nem todos tenham conseguido, eles, pelo menos, se preocuparam em não ficar lendo durante toda a entrevista. Isso também demonstra que a expansão de competências está em processo, pois perceberam que a modalidade escrita da língua é bastante distinta da modalidade oral.

4.3.2 A segunda etapa da pesquisa

Com o término do ano letivo de 2012, não foi possível manter os mesmos alunos em uma única turma para o ano letivo de 2013, embora isso tenha sido acordado com a supervisão do colégio no início da pesquisa. Consegui, no entanto, que pelo menos 85% dos alunos se mantivesse na mesma turma do 8º ano do ensino fundamental para o ano letivo de 2013.

Diante de um número razoável de atividades que privilegiam a percepção dos educandos quanto à diversidade linguística do português do Brasil, decidimos que, no ano letivo de 2013, debruçar-nos-íamos sobre a coleta de dados apenas de atividades de produção de texto escrito. Para tanto, selecionamos, do plano de curso do 8º ano de 2013, dois gêneros textuais para serem descritos neste trabalho, o resumo e a carta do leitor. Tal escolha se deu por tratar-se de gêneros que requerem o emprego da variedade culta, oportunizando, assim, o desenvolvimento da capacidade dos alunos de se expressarem por escrito em situações mais monitoradas de uso da língua.

a) Gênero resumo

Apresento, no quadro abaixo, uma síntese da sequência didática desenvolvida para o domínio do gênero resumo escolar.

Gênero resumo escolar
Sequência didática
Objetivo geral: Desenvolver a capacidade de compreender e produzir resumos, entendendo as estratégias de composição e os objetivos comunicativos desse gênero textual.

Módulo I:	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura de três resumos sobre o artigo “A cultura da paz” de Leonardo Boff. (ver anexo J). ● Discussão sobre as diferenças entre os resumos lidos. ● Avaliação dos resumos lidos, seleção do melhor dentre eles e justificativa dessa escolha.
Módulo II:	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir do contato com o gênero resumo, buscar coletivamente as características desse gênero.
Módulo III:	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura do artigo “A Amazônia não está à venda”. (ver anexo L) ● Análise de um resumo produzido como modelo a partir desse artigo e realização de atividades de sistematização sobre as características desse gênero. (ver anexo M).
Módulo IV :	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo da sumarização como etapa indispensável para a produção do resumo. ● Atividades de sumarização.
Módulo V:	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção coletiva de resumo do artigo “A vovó na janela” de Claudio de Moura Castro. (ver anexo N)
Módulo VI:	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção individual de um resumo de texto previamente estudado em sala de aula.

Módulo VII:	●Produção individual de um resumo de texto de livro didático de Ciências (Rede Ser) estudado com o professor da disciplina e correção individual das produções.
Módulo VIII:	●Produção de texto: resumo do livro “Otelo” de William Shakespeare.

Quadro 7 - Sequência didática: resumo escolar

Os exemplos de (1) a (10), a seguir, ilustram partes da produção de resumo dos alunos realizadas em sala de aula a partir da leitura do livro *Otelo* de William Shakespeare.

As produções foram recortadas para otimizar a análise e os grifos são meus, a fim de chamar a atenção para as estruturas da variedade culta presentes nos textos dos alunos.

(01) “Iago queria <u>vingar-se</u> do general Otelo, porque ele promoveu Cássio, <u>jovem soldado</u> , ao posto de tenente, o que deixou Iago ofendido, já que acreditava que as promoções <u>deveriam ser obtidas</u> por militares experientes.”
02. “[...] Então eles <u>se casam</u> contra a vontade do pai, mas Iago com raiva de Otelo, pois havia escolhido Cássio para tenente.”
03. “O livro “Otelo”, <u>escrito por Willian Shakespeare</u> , narra a tragédia envolvendo Otelo, um general mouro, e Desdêmona, sua amada esposa.”
04. “Iago convence Rodrigo “cavalheiro” a <u>ir à casa</u> de Brabância, <u>dizer-lhe</u> que sua filha, a doce Desdêmona, fugiu e <u>casou-se</u> com Otelo, o mouro.”
05. “O livro do gênero tragédia “Otelo”, <u>de autoria do dramaturgo Willian Shakespeare</u> , narra a história do general Otelo, um mouro pagão, <u>que se apaixonou perdidamente pela filha do senador Brabância, Desdêmona.</u> ” “ <u>Após a confusão, volta-se ao assunto inicial:</u> a ilha de Chipre seria atacada pelos turcos. “Iago pede à sua esposa Emília, que cuide de Desdêmona.”
06. “Otelo <u>casa-se</u> com Desdêmona. [...] <u>Desse modo</u> , Otelo, indica o tenente Cássio para ser seu ajudante principal.”
07. “A obra “Otelo”, o mouro de Veneza, <u>cujo autor</u> é Willian Shakespeare <u>apresenta uma trágica história</u> de um mouro da cidade de Veneza que se apaixonou por uma mulher fina chamada Desdêmona. “Brabância queria que sua filha se casasse com um homem de boas condições financeiras e bastante religioso, e Otelo não era o mais indicado, <u>uma vez que</u> não tinha uma herança, era negro e não tinha religião cristã.”
08. “ <u>Desse modo, incita</u> inveja em Iago que se achava merecedor do cargo.”
09. “Desse modo, <u>incita</u> a inveja de Iago, que se julgava merecedor da promoção e por isso <u>trama uma cruel vingança</u> , insinuando a Otelo que sua mulher e <u>Cássio o traíam.</u> ”
10. “Iago escreve uma carta imitando a letra de Desdêmona e coloca no quarto de Cássio <u>junto ao lenço</u> que Otelo <u>havia</u> presenteado Desdêmona. Com <u>tais</u> provas Otelo não tem dúvida da traição de Desdêmona e decide <u>matá-la</u> e se mata em seguida.”

Quadro 8 - Estruturas da variedade culta presentes nos textos dos alunos

Como se pode notar, na síntese apresentada no quadro abaixo, os alunos utilizaram em seus textos muitas estruturas próprias da variedade culta.

1. Uso de verbo pronominal	1. <i>vingar-se; volta-se</i>
2. Uso de aposto e oração subordinada substantiva apositiva	2. “[...] porque ele promoveu Cássio, <u>jovem soldado</u> , ao posto de tenente,[...]”; “[...]O livro “Otelo”, <u>escrito por Willian Shakespeare</u> , narra a tragédia envolvendo Otelo,[...]”; “A obra “Otelo”, <u>o mouro de Veneza</u> , cujo autor é Willian Shakespeare
3. Uso de pronome reflexivo	“[...] Então eles <u>se casam</u> contra a vontade do pai,[...]”; “Otelo <u>casa-se</u> [...]”;
4. Uso do verbo ir com a regência ‘a’ e acento indicador da crase; regência do verbo dizer;	“Iago convence Rodrigo ‘cavaleiro’ a <u>ir à casa</u> de Brabância [...]”; “[...] <u>dizer-lhe</u> que sua filha[.]”
5. Uso de pronomes oblíquos ‘lhes’, ‘o’, ‘a’	“[...] <u>dizer-lhe</u> que sua filha[.]” “[...]insinuando a Otelo que sua mulher e Cássio <u>o</u> traíam.”, “[...] Otelo não tem dúvida da traição de Desdêmona e decide <u>matá-la</u> e se mata em seguida.”;
7. Uso do pronome cujo	“A obra “Otelo”, o mouro de Veneza, <u>cujo autor</u> é Willian Shakespeare [...]”;
8. Uso de conectores anafóricos	“ <u>Desse modo</u> , <u>incita</u> inveja em Iago [...]”; “ <u>Desse modo</u> , Otelo, indica o tenente Cássio [...]”, “Com <u>tais</u> provas Otelo não tem dúvida da traição de Desdêmona.”;
9. Uso de conectores explicativos	“[...] Otelo não era o mais indicado, <u>uma vez que</u> não tinha uma herança, era negro e não tinha religião cristã.”
10. Uso do verbo haver	“[...]Otelo <u>havia</u> presenteado Desdêmona.”;
11. Uso de vocabulário de variedade culta	“ [...] <u>trama uma cruel vingança</u> [...]”, “ <u>junto ao lenço</u> ”;

Quadro 9 - Síntese das estruturas da variedade culta presentes nos textos dos alunos

Com relação aos quadros 8 e 9, com exemplos de algumas das estruturas próprias da variedade culta utilizadas pelos alunos na produção do gênero resumo, é necessário salientar que várias dessas estruturas não foram apresentadas sistematicamente, mas os alunos as incorporam ao seu repertório linguístico, a partir das práticas de leitura. A sistematização dessas estruturas, para levar à tomada de consciência no nível da metalinguagem, embora de importância secundária, poderá ser alvo de estudo em anos subsequentes. A apropriação pelos

alunos dessas estruturas, comprova-nos que um trabalho sistemático com a leitura e a produção de diversos gêneros textuais é essencial para atingir os objetivos do ensino de língua, pois faz com que o educando entre em contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria.

Após a análise dos resumos produzidos pelos alunos, construí um quadro com o objetivo de apresentar um panorama geral dos avanços conquistados a partir da aplicação da sequência didática para o domínio desse gênero. Para a construção do quadro abaixo, foram selecionados os seguintes componentes textuais e linguístico-discursivos: *assunto, ideias principais do autor, sequência das ideias e fatos apresentados, linguagem clara e objetiva, forma impessoal da linguagem, sequência corrente de enunciados, variedade culta, referência bibliográfica, não avaliação do texto*. Para análise do componente *assunto*, observamos se os alunos explicitaram com clareza o assunto do texto; no item, *ideias principais do autor*, verificamos a capacidade de captar as ideias principais presentes no texto motivador do resumo e transcrevê-las; no item, *sequência das ideias e fatos apresentados*, nos preocupamos em observar se os alunos mantiveram a sequência das ideias e fatos correspondentes ao texto original; já no item, *linguagem clara e objetiva*, analisamos se os alunos se expressaram através de um vocabulário simples e coerente com o original, conectando as ideias apresentadas de modo a facilitar a leitura; no item, *variedades culta*, destacamos as marcas linguísticas próprias das variedades cultas; no item, *referência bibliográfica*, foi verificado se os alunos apresentaram as referências corretas e explícitas ao texto resumido; finalmente, no item, *não avaliação*, foi observado se os alunos assumiram o discurso do autor sem apresentar opinião sobre o assunto do texto, o que é característico desse gênero e a principal diferenciação entre ele e a resenha..

PRODUÇÃO DE TEXTO	
Frequência de ocorrência dos componentes textuais nos resumos do livro “Otelo”	
Total de alunos: 18	

		Escola privada	
Componente textual	Nº de alunos	%	

Apresenta o assunto tratado.	18	100%
Seleciona as ideias principais do autor.	15	83,3%
Evita as transcrições ao pé da letra das ideias do autor, utilizando palavras que possam parafraseá-las.	15	83,3%
Respeita a ordem das ideias e dos fatos apresentados.	18	100%
Emprega linguagem clara e objetiva, optando por palavras e expressões curtas.	18	100%
Dá preferência à forma impessoal da linguagem.	18	93%
Usa uma sequência corrente de enunciados na ordem direta e que estejam interligados.	18	100%
Usa a variedade culta.	17	94,4%
Apresenta o resumo com a referência bibliográfica que identificará o objeto de estudo.	17	94,4%
Não avalia o texto, assumindo o discurso do autor.	14	77,7%

Quadro 10 - Frequência de ocorrência dos componentes textuais nos resumos do livro “Otelo”

A análise do quadro 10 revela, com clareza, o resultado positivo da aplicação da sequência didática. Com exceção do componente *não avalia o texto*, que não atingiu uma frequência de 80%, todos os outros componentes chegaram a uma frequência de 83% ou superaram muito essa porcentagem de frequência. É importante salientar que talvez o componente *não avalia o texto* tenha apresentado uma frequência mais baixa por não ter sido trabalhado, ao longo da sequência didática, de maneira sistemática.

A análise das produções dos alunos nos leva, portanto, à conclusão de que a sequência didática desenvolvida para o ensino do gênero resumo foi produtiva, uma vez que grande parte dos itens enumerados apresentam um desempenho superior a 90%.

b) Gênero carta do leitor

Como anunciado anteriormente, outra sequência didática desenvolvida com os alunos do 8º ano teve como objetivo o domínio do gênero carta do leitor. Apresento, no quadro 11, uma síntese da sequência didática desenvolvida para o domínio desse gênero.

Gênero carta do leitor
Sequência didática
Objetivo geral: Desenvolver a capacidade de compreender e produzir cartas do leitor, entendendo as estratégias de composição e os objetivos comunicativos desse gênero textual.

Módulo I:	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura de diversas cartas de leitor de diferentes suportes textuais. ● Discussão sobre as diferenças entre as cartas lidas quanto ao objetivo comunicativo.
Módulo II:	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa, na biblioteca da escola, de cartas do leitor seguida de atividade escrita para identificação dos principais elementos presentes nas cartas.
Módulo III:	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção coletiva de quadro sintetizando as principais características do gênero carta do leitor.
Módulo IV:	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção coletiva de carta do leitor a partir do texto “Os usos e abusos da internet” (Anexo O).
Módulo V:	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção em duplas de carta do leitor a partir do texto “Invisíveis, porém humanos” de Maria Carolina Tiraboschi Ferro. (Anexo P)
Módulo VI:	<ul style="list-style-type: none"> ● Checagem dos elementos característicos do gênero em estudo na produção de texto de uma dupla de colegas. ● Reescrita da produção de texto corrigida pelos colegas.
Módulo VII:	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção de texto avaliativo a partir do artigo “Brasileiro não gosta de ler” de Lya Luft. (Anexo Q)
Módulo VIII:	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção individual de carta do leitor a partir do texto “ A doença do preconceito” de Rodrigo Martins. (Anexo R).

Quadro 11- Sequência didática: gênero carta do leitor

Para a construção do quadro abaixo, foram selecionados os componentes textuais e discursivos pertinentes encontrados nos textos dos alunos. Na análise do componente *local e data*, observei se os alunos indicaram o local e a data referentes ao momento da produção, demonstrando um conhecimento prévio da presença obrigatória desse item em uma carta; no item *vocativo*, analisei se eles marcaram linguisticamente essa forma de introdução, própria do gênero epistolar; no item, *referência explícita ao texto jornalístico motivador*, preocupe-me em observar se fizeram indicação explícita ao texto que motivou a redação da carta; quanto à *opinião*, destaquei se foram capazes de se posicionarem sobre o assunto discutido; no item, *elaboração de argumento*, foi verificado se apresentaram justificativas convincentes para a opinião que expuseram; no item, *variedade culta*, busquei identificar não só as estruturas linguísticas próprias dessa variedade como também as marcas de polidez presentes no discurso dos educandos; finalmente, nos itens, *comentário elogioso ou crítico à matéria lida* e *assinatura do remetente*, foram verificados o reconhecimento dos alunos sobre os formatos próprios dos gêneros epistolares e a forma adequada do fechamento, considerando-se o *status* do interlocutor.

PRODUÇÃO DE TEXTO	
Frequência de ocorrência dos componentes textuais nas Cartas do leitor dos alunos acerca da reportagem “A doença do preconceito” de Rodrigo Martins	
Total de cartas analisadas: 24	

Componente textual	Escola privada	
	Nº de alunos	%
Escreve local e data.	24	100%
Utiliza o vocativo.	24	100%
Faz referência explícita ao texto jornalístico motivador.	22	91,6%
Apresenta opinião sobre o assunto discutido no texto jornalístico.	18	75%

É capaz de elaborar argumento convincente para sustentar sua opinião.	16	66,6%
Utiliza variedade culta.	24	100%
Faz um comentário elogioso ou crítico à matéria lida.	12	50%
Assina a carta.	18	75%

Quadro 12 - Frequência de ocorrência dos componentes textuais nas Cartas do Leitor dos alunos

A análise do quadro 12 também revela, com clareza, o resultado positivo da aplicação da sequência didática para o domínio do gênero carta do leitor. É importante destacar que a baixa frequência do componente *comentário elogioso ou crítico à matéria lida* deve-se à não obrigatoriedade desse recurso discursivo na carta do leitor, já que quem a escreve pode perfeitamente se valer de outros recursos que não o de fazer um comentário crítico ou elogioso à matéria lida. Além disso, podemos perceber o quanto os módulos foram importantes para que os alunos entendessem a necessidade da argumentação e da adequação da linguagem para que as cartas atingissem seus objetivos. Vemos, portanto, que alguns alunos puderam aprimorar suas estratégias de argumentação e percebemos avanços significativos em relação a todos os componentes textuais trabalhados.

De modo geral, a análise da produção dos alunos, nos permite observar que os autores dos textos utilizaram o gênero *carta de leitor* com o objetivo adequado, uma vez que apresentaram, com clareza, a opinião acerca dos assuntos tratados. A leitura dos exemplos nos mostra também que eles perceberam sua carta como um gênero formal de escrita: além de acrescentar a localidade com os dados completos, perceberam também, com adequação, o tipo de relação de distanciamento que se estabelece entre o leitor e o redator da reportagem, através do uso de vocativo mais formal *Prezado editor e Caro editor*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da língua, pautado nos fatores sociolinguísticos e suas variações, mostrou-me a necessidade de se estabelecer uma relação estreita entre a teoria e a práxis escolar de educação linguística. Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo buscar estratégias, de fato, para a implementação junto aos alunos de uma pedagogia da variação linguística, a fim de levar à sala de aula uma nova concepção da disciplina escolar Língua Portuguesa.

Através de atividades que buscaram levar os alunos a tomar consciência sobre a heterogeneidade linguística e desenvolver a capacidade comunicativa em situações mais monitoradas do uso da fala e da escrita, pude observar, nesses sujeitos da minha pesquisa, o processo de expansão de competência, permitindo que eles se tornassem capazes de transitar pelo contínuo de variações, entendendo as particularidades dos usos orais e escritos, dos estilos mais ou menos monitorados e das variedades rural/*rurbano*/urbano.

Voltarei às questões postas na introdução deste trabalho a fim de ratificar os resultados obtidos através das atividades desenvolvidas em sala de aula.

1. Há habilidades a serem desenvolvidas para o exercício da competência linguística de alunos falantes das variedades urbanas comuns (prestigiadas)?

Os alunos falantes das variedades urbanas prestigiadas, embora já dominem muitas estruturas da variedade culta nas suas diversas situações de interação, ainda carecem de um conjunto de recursos comunicativos que lhes permitam realizar tarefas comunicativas ainda mais complexas que exijam uma fala mais monitorada e uma escrita mais planejada. O trabalho do professor de Língua Portuguesa consiste em propiciar a alunos falantes dessa variedade um ambiente linguístico que lhes possibilite conviver com as mais diversas realizações linguísticas, inclusive, realizações distintas das que eles já dominam, trazidas das suas redes sociais.

Como vimos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, não podemos permitir, enquanto educadores, que os alunos que chegam à escola mais familiarizados com a norma culta fiquem presos à memorização de regras e classificações. É preciso propor reflexões com o objetivo de desenvolver essa competência, ampliando o domínio da leitura, da utilização de gêneros textuais mais formais e associando esse trabalho às práticas de oralidade mais monitoradas.

Outra questão posta no início deste trabalho:

2. A Sociolinguística Educacional e a pedagogia da VL podem instrumentalizar o professor para levar o aluno ao desenvolvimento de sua competência linguística? Em caso positivo, como fazê-lo?

Como se pode observar nas atividades que desenvolvi em sala de aula, o trabalho com a reflexão sociolinguística demonstrou a possibilidade de se construir, com os alunos, uma consciência sobre a heterogeneidade constitutiva da língua, bem como propiciou o reconhecimento da língua como uma entidade cultural e política, e não somente linguística. Além disso, foi possível fazer com que os alunos refletissem sobre a ideia de que não há erro linguístico, diante de inúmeras construções utilizadas nos textos que eles mesmos escreveram, já validadas pela maioria dos falantes, porém ainda negadas pela gramática tradicional. Essas discussões levaram os alunos, conforme eu pretendia, a compreenderem que as diferentes formas de falar possuem valores relativos ao prestígio social que possui a comunidade de seus falantes.

Portanto, faz-se necessário levar o aluno a reconhecer a variação inerente à língua, o que faz com que cada grupo social possua sua própria variedade, mas ao mesmo tempo, seja capaz de conviver com todas as outras. Essa reflexão sobre a língua deve ultrapassar a dicotomia “certo” e “errado”. A prática de leitura e escrita é fundamental para desenvolver competências do uso da língua nas mais diversas situações comunicativas.

A Sociolinguística Educacional pode capacitar o professor para a autorreflexão, análise crítica e a transformação do seu trabalho em sala de aula, com o intuito de desenvolver estratégias de ensino inseridas nos parâmetros de uma pedagogia da variação linguística.

Neste sentido, tem o professor a tarefa de propiciar o contato dos alunos com variedades linguísticas para além daquelas com que eles estão habituados, a fim de desenvolver sua competência comunicativa nas situações mais monitoradas do uso da fala e da escrita. Isso significa permitir que conheçam e dominem estruturas linguísticas das variedades cultas da língua nas várias situações de interação. Cabe ressaltar também o compromisso da educação linguística para com os falantes das variedades urbanas prestigiadas que também precisam avançar ao longo do contínuo, embora já dominem muitas estruturas presentes na norma culta.

Confirmo, ainda, a posição de Bagno (2007): a variação linguística é um tema instigante pela sua capacidade de explicar uma série de fenômenos relacionados à linguagem, elucidando o motivo pelo qual várias ocorrências e usos que não faziam parte da língua passem a fazê-lo. A busca por uma pedagogia da variação linguística deve ser constante a fim

de conhecermos melhor e de forma sólida os postulados da Sociolinguística (BAGNO, op.cit, 22).

Sendo assim, reitero a crença na proposta de Faraco (2004) sobre a necessidade de buscarmos alternativas pedagógicas para que nossos alunos tomem consciência da realidade linguística de nosso país e se sintam motivados para realizar um estudo proveitoso da língua. Para tanto, faz-se urgente que professores tenham aparatos teóricos e práticos para realizar um trabalho eficiente e sério com a língua materna.

REFERÊNCIAS

- ALKIMIN, Tânia; CAMACHO, Roberto. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Ana.Chistina. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1, p. 21-75.
- ALMEIDA, Evanilda Marins. **Uso e norma: variação da concordância verbal em redações escolares**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- AQUINO, Maria de Fátima S. HORA, Dermeval da. **Da fala para a leitura: análise variacionista**. Alfa, São Paulo, 56 (3): 1099-1115, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: —. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2005.
- BARBAUD, Philippe. O estado da língua. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 255-278.
- BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. São Paulo, PUC-SP, Tese de Doutorado, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRAIT, Beth. PCNS, Gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Rojane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, pp. 15-25
- CASTILHO, Ataliba T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CYRANKA, Lucia F. Mendonça; MAGALHÃES, Tânia G. **O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa**. Veredas on-line-1/2012, P. 59-74 – PPGE LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA - ISSN: 1982-2243

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

COELHO, Adriana Lopes R. **A ordem dos clíticos pronominais**: uma análise sociolinguística da escrita escolar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2011.

DOLZ, J, SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Tradução e organização de Roxane Rojo.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

GARCIA, Avany A. **As variações linguísticas em sala de aula**: especificidades da Amazônia. Entrepalavras, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 245-269, jan/jul 2012

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GÖSKI, Maria Edair. COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. Florianópolis, **Working Papers em Linguística**, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Principles of linguistic change**. v.1: Internal Factors. Cambridge, MA; Oxford: Blackwell Publishes, 1994.

_____. Estágios na aquisição do inglês standard. In: FONSECA, M.; NEVES, M. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

_____. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-90.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PATRIOTA, Luciene M. **Uso e aceitação/Rejeição das gírias por professores do ensino básico**. 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande / Julho / 2006

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____ (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p. 17-27.

_____. A linguagem dos idosos. São Paulo: Contexto, 1991.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organizado por BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. Trad. Antônio Chelin, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEF(1998a). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VALLE, Carmen Lúcia B. **O entrelaçar coesivo e a variação linguística: um percurso didático-metodológico à luz da linguística textual**. 2009. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009

VIEIRA, Silvia R. Variação linguística, texto e ensino. **Revista (Con) textos linguísticos**, Vitória, UFES, n. 3, p.53-75, 2009.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ANEXO A

Cuitelinho

(Pena Branca e Xavantinho)

Ceguei na beira do porto
Onde as ondas se espáia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ai, ai, ai

Aí quando eu vim de minha terra
Despedi da parentaia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai

A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica aflito
Bate uma, a outra faia
Os óio se enche d`água
Que até a vista se atrapaia, ai, ai

ANEXO B

O Linguajar Cearense

(Josenir A. de Lacerda)

Todo poeta de fato
 É grande observador
 Seja da rua ou do mato
 Seja leigo ou professor
 Faz verdadeira pesquisa
 Vasto estudo realiza
 Buscando essência e teor
 [...]

Neste cordel-dicionário
 Eu pretendo registrar
 O rico vocabulário
 Da criação popular
 No Ceará garimpei
 Juntei tudo, compilei
 Ao leitor quero ofertar
 Se alguém é desligado
 É chamado de bocó
 Broco, lerdo e abestado
 Azuado ou brocoió
 Arigó e Zé Mané
 Sonso, atruado, bilé
 Pomba lesa e zuruó

Artigo novo é zerado
 Armadilha é arapuca
 O doido é abirobado
 Invencionice é infuca
 O matuto é mucureba
 Qualquer ferida é pereba
 Mosquito grande é mutuca
 Mosquito grande é mutuca
 Quem muito agarra, abufela
 Briga pequena é arenga
 Enganação, esparrela
 Toda prostituta é quenga
 Rapapé é confusão
 De repente é supetão
 Insistência é lenga-lenga
 [...]

Um perigo é boca quente
 Porco novo é bacurim

Atrevido é saliente
 Quem não presta é corja ruim
 Dedo duro é cabuêta
 A perna torta é zambêta
 Coisinha pouca é tiquim
 [...]

O velho ovo estrelado
 É o bife do oião
 Nervoso é atubibado
 Repreender é carão
 O zarôlho é caraô
 Enviezado, zanô
 Inquieto é frivião
 [...]

Cearense tem mania
 Chama todo mundo Zé
 Zé da onça, Zé de tia
 Zé ôin ou Zé Mané
 Zé tatá ou Zé de Dida
 Achando pouco apelida
 Um bocado de Zezé
 [...]

A lista é quase sem fim
 Não cabe num só cordel
 Tem alpercata, alfinim
 Enrabichada e berel
 Chué, baé, avexado
 Bãe de cúia, ôi bribado
 Quebra-queixo e carritel
 [...]

O cearense é assim:
 Dá cotoco à nostalgia
 A tristeza leva fim
 Na cacunda dá euforia
 dá de arrudei na carência
 Enrola a sobrevivência
 e embirra na alegria

ANEXO C

Leia o diálogo entre as personagens Micaela, uma sinhazinha, e Ana, uma ex-escrava, que em plena Guerra do Paraguai (1865-1870) conversavam e comiam pedaços de peixe frito:

Cunhataí

[...]

- I sabia que tristeza mata?

- Hum...

- Diz que guerra é assim mesmo. Si num tava apreparada, num divia di vim.

- E quem está?

- Ara qui tá falando di novo! Deus é grandi! Quem tá o quê?

- Preparando para a guerra.

- Os militá num tão não?

- Não.

- Os do canhão? Aqueles ingenh... dotô valentão? Craro qui tão!

- Pois eu lhe digo que nem o capitão, nem o Gusmão, nem o Lago, nem o Taunay, nem o comandante, nem o imperador. Ninguém! Em nenhuma época ou lugar!

Ana ofereceu um pedaço de peixe frito, Micaela aceitou.

- Acho que a guerra é uma bela desculpa.

- I é?

- Para surgirem os piores sentimentos nos homens.

- Nas muié também?

- De todos. Violência, fome, ódio.

- É. Qui nem iscravidão. – deu mais uma mordida no peixe, limpou a boca e completou: Qué mais um tantinho di peixe? Ói que é piraputanga...

LEPECKI, Maria Filomena Bouissou. **Cunhataí** - um romance da Guerra do Paraguai. São Paulo: Talento, 2003.

ANEXO D

Brasi Caboco

(Zé da Luz)

O qui é Brasí Caboco?
É um Brasi diferente
do Brasí das capitá.
É um Brasi brasilêro,
sem mistura de instrangero,
um Brasi nacioná!

É o Brasi qui não veste
liforme de gazimira,
camisa de peito duro,
com butuadura de ouro...
Brasi caboco só veste,
camisa grossa de lista,
carça de brim da “polista”
gibão e chapéu de coro!

Brasi caboco num come
assentado nos banquete,
misturado cum os home
de casaca e anelão...
Brasi caboco só come
o bode seco, o feijão,
e as veiz uma panelada,
um pirão de carne verde,
nos dias da inleição
quando vai servi de iscada
prus home de posição.

Brasi caboco num sabe
falá ingrês nem francês,
munto meno o português
qui os outros fala imprestado...
Brasi caboco num inscreve;
munto má assina o nome
pra votar pru mode os home
Sê gunverno e diputado

Mas porém. Brasi caboco,
é um Brasi brasileiro,
sem mistura de instrangero
Um Brasi nacioná!

É o Brasi sertanejo
dos coco, das imbolada,
dos samba, dos vialejo,
zabumba e caracaxá!

É o Brasi das vaquejada,
do aboio dos vaquero,
do arranco das boiada
nos fechado ou tabulero!

É o Brasi das caboca
qui tem os óio feiticero,
qui tem a boca incarnada,
como fruta de cardoro
quando ela nasce alejada!

É o Brasi das promessa
nas noite de São João!
dos carro de boi cantano
pela boca dos cocão.

É o Brasi das caboca
qui cum sabença gunverna,
vinte e cinco pá-de-birro
cum a munfada entre as perna!

Brasi das briga de galo!
do jogo de “sôco-tôco”!
É o Brasi dos caboco
amansadô de cavalo!
É o Brasi dos cantadô,
desses caboco afamado,
qui nos verso improvisado,
sirrindo, cantáro o amô;
cantando choraro as mágua:
Brasi de Pelino Guedes,

de Inácio da Catingueira,
de Umbelino do Texera
e Romano de Mãe-d'água!
É o Brasi das caboca,
qui de noite se dibruça,
machucando o peito virge
no batente das jinela...
Vendo, os caboco pachola
qui geme, chora e soluça
nas cordas de uma viola,
ruendo paxão pru ela!

É esse o Brasi caboco.
Um Brasi bem brasileiro,
sem mistura de instrangêro
Um Brasía nacioná!

Brasi, qui foi, eu tô certo
argum dia discuberto,
pru Pêdo Arves Cabrá.

ANEXO E

O Sabiá e o Gavião**Patativa do Assaré**

Eu nunca falei à toa.
 Sou um cabôco rocêro,
 Que sempre das coisa boa
 Eu tive um certo tempero.
 Não falo mal de ninguém,
 Mas vejo que o mundo tem
 Gente que não sabe amá,
 Não sabe fazê carinho,
 Não qué bem a passarinho,
 Não gosta dos animá.

Já eu sou bem deferente.
 A coisa mió que eu acho
 É num dia munto quente
 Eu i me sentá debaxo
 De um copado juazêro,
 Prá escutá prazentêro
 Os passarinho cantá,
 Pois aquela poesia
 Tem a mesma melodia
 Dos anjo celestíá.

Não há fruta nem piston
 Das banda rica e granfina
 Pra sê sonoro e bom
 Como o galo de campina,
 Quando começa a cantá
 Com sua voz naturá,
 Onde a inocença se incerra,
 Cantando na mesma hora
 Que aparece a linda orora
 Bejando o rosto da terra.

[...]

Uns nevoêro cinzento
 Ia no espaço correndo.
 Tudo naquele momento
 Eu oiava e tava vendo,
 Sem alegria e sem jeito,
 Mas, porém, eu sastifeito,
 Sem com nada me importá,
 Saí correndo, aos pinote,
 E fui repará os fiote
 No ninho do sabiá.

Cheguei com munto carinho,
 Mas, meu Deus! que grande agôro!
 Os dois véio passarinho
 Cantava num som de choro.
 Uvindo aquele grogeio,
 Logo no meu corpo veio
 Certo chamego de frio
 E subindo bem ligêro
 Pr'as gaia do juazêro,
 Achei o ninho vazio.

ANEXO F

Pássaro Cativo

(Olavo Bilac)

Armas, num galho de árvore, o alçapão;
E, em breve, uma avezinha descuidada,
Batendo as asas cai na escravidão.

Dás-lhe então, por esplêndida morada,
A gaiola dourada;
Dás-lhe alpiste, e água fresca, e ovos, e tudo:
Porque é que, tendo tudo, há de ficar
O passarinho mudo,
Arrepiado e triste, sem cantar?

É que, crença, os pássaros não falam.
Só gorjeando a sua dor exalam,
Sem que os homens os possam entender;
Se os pássaros falassem,
Talvez os teus ouvidos escutassem
Este cativo pássaro dizer:

“Não quero o teu alpiste!
Gosto mais do alimento que procuro
Na mata livre em que a voar me viste;
Tenho água fresca num recanto escuro
Da selva em que nasci;
Da mata entre os verdes,
Tenho frutos e flores,
Sem precisar de ti!
Não quero a tua esplêndida gaiola!
Pois nenhuma riqueza me consola
De haver perdido aquilo que perdi ...
Prefiro o ninho humilde, construído
De folhas secas, plácido, e escondido
Entre os galhos das árvores amigas ...
Solta-me ao vento e ao sol!
Com que direito à escravidão me obrigas?
Quero saudar as pompas do arrebol!
Quero, ao cair da tarde,
Entoar minhas tristíssimas cantigas!
Por que me prendes? Solta-me covarde!

Deus me deu por gaiola a imensidade:
Não me roubes a minha liberdade ...
Quero voar! voar! ... “

Estas cousas o pássaro diria,
Se pudesse falar.
E a tua alma, criança, tremeria,
Vendo tanta aflição:
E a tua mão tremendo, lhe abriria
A porta da prisão...

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

ANEXO G

Veja esse diálogo hipotético entre dois irmãos que estão brincando com os bloquinhos de encaixe tipo Lego, tentando formar peças como casinha, barquinho, castelo etc.

Diálogo A:

- Essa é minha! Você pegou a minha!
- A sua é essa outra! Essa que tá aí.
- Não é não! A minha é essa. Eu quero a minha!
- Essa eu não te dou, só te dou essa.

| Diálogo B

- Esse triângulo azul é meu! Você o pegou do meu castelo.
- A peça que estava em seu castelo não é o triângulo. É esse paralelogramo que está ao lado da sua mão direita.
- Não é não! Eu quero o triângulo azul que você usou para fazer a proa de seu navio.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, p. 76, 2004.

ANEXO H

Compare duas possibilidades de utilização da linguagem.

a) Primeiro, releia em voz alta e com bastante expressividade o trecho seguinte, retirado do conto “O caso do espelho”:

“A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar pra casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranjou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!”

b) Leia agora o mesmo fragmento, reescrito com algumas alterações na linguagem:

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando desesperadamente.

- Que é isso, menina?

- Aquele mau-caráter arranjou outra mulher!

- Ela ficou descontrolada - falou o homem em altos brados, muito bravo.

- Ontem eu o vi escondendo um pacote na gaveta do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Está lá! É o retrato de outra mulher!

c) Compare as duas versões e, organize uma lista das diferenças que elas apresentam.

ANEXO I

Ligação telefônica

Gerente: Gerência do Banco XXX . Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente: Estou interessado em financiamento para compra de veículo. Gostaria de saber quais as modalidades de crédito que o banco oferece.

Gerente: Nós dispomos de várias modalidades. O Senhor é nosso cliente? Com quem eu estou falando, por favor?

Cliente: Eu sou o Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente: Julinho, é você, cara? Aqui é Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda estivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversá com calma.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, p. 73-74, 2004.

ANEXO J

Leia três resumos abaixo do artigo *A cultura da paz* de Leonardo Boff⁹. Mesmo sem ler o texto mencionado, assinale o resumo que você acredita ser o melhor resumo escolar/acadêmico.

Resumo 1

Ele diz que a cultura dominante se caracteriza pela vontade de dominação da natureza e do outro.

É possível superar a violência?

Freud diz que é impossível controlar o instinto de morte.

Boff diz que a evolução humana sempre esteve regida pela violência. Em segundo lugar, a cultura patriarcal instalou a dominação da mulher pelo homem e que a lógica de nossa cultura é a competição. Veja-se, por exemplo, o número de atos de violência contra a mulher em São Paulo.

Precisamos opor a cultura da paz à cultura da violência.

Onde buscar as inspirações para a cultura da paz? Somos seres sociais e cooperativos, temos capacidades de afetividade. O homem pode intervir no processo de evolução.

Desde os tempos de César Augusto, os filósofos acham que o cuidado é a essência do ser humano. Gandhi,

Dom Hélder Câmara e Luther King são figuras que deram exemplo de comportamento humano.

Eu acho que todos nós devemos lutar pela paz.

Resumo 2

Leonardo Boff inicia o artigo “A cultura da paz” apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.

Resumo 3

No artigo “A cultura da paz”, Leonardo Boff defende a necessidade de construirmos a cultura da paz a partir de nós mesmos. O autor considera que isso é possível, uma vez que o homem é dotado de características genéticas especiais que lhe permitiriam vencer a violência.

⁹ Artigo disponível no site <http://www.leonardoboff.com/>. Último acesso em 18/02/2004. Originalmente publicado no Jornal do Brasil em 2002.

2. Assinale as alternativas que justifiquem a escolha do melhor resumo dentre os três que foram dados.

- a. correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica;
- b. seleção das informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo;
- c. seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original;
- d. indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título;
- e. o resumo permite que o professor avalie a compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre elas;
- f. apresentação das ideias principais do texto e de suas relações;
- g. comentários pessoais misturados às ideias do texto;
- h. menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes;
- i. menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica...);
- j. texto compreensível por si mesmo;
- k. cópia de trechos do texto original sem guardar as relações estabelecidas pelo autor ou com relações diferentes.

3. A partir do resumo escolhido como o melhor, faça as atividades abaixo.

a) Sublinhe no texto

- todos os verbos usados para explicitar como o autor do resumo interpreta o ato, a ação mental realizada pelo autor do texto original (exemplo: iniciar);
- as menções ao autor do texto original.

b) Observe e discuta a escolha dos verbos e dos termos para fazer menções ao autor.

Disponível em: http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/Atividade_resumo.pdf

ANEXO L

Leia o resumo feito a partir do texto original e observe as informações que foram utilizadas para a produção.

A Amazônia não está à venda

Com frequência vemos circularem notícias sobre interesses de pessoas, entidades ou mesmo governos estrangeiros com relação à região amazônica. Recentemente, surgiram no exterior iniciativas com o objetivo de adquirir terras na Amazônia para fins de conservação ambiental ligadas à preocupação com o fenômeno da mudança do clima e ao possível papel do desmatamento nesse processo.

São propostas que desconhecem a realidade da floresta amazônica. Ignoram também importantes dados científicos.

A mudança do clima é um problema real ao qual o Brasil atribui grande importância. Há consenso mundial de que o fenômeno está sendo acelerado pela ação humana. É um processo cumulativo, resultado da concentração progressiva de gases de efeito estufa na atmosfera nos últimos 150 anos. Assim, focar a atenção especialmente nas atuais emissões é errado e injusto. Alguns dos atuais emissores -sobretudo os países emergentes- têm pouca ou nenhuma responsabilidade pelo aquecimento global, cujos efeitos começamos a sentir.

A causa principal da mudança do clima é conhecida: pelo menos 80% do problema tem origem na queima de combustíveis fósseis -especialmente carvão e petróleo- a partir de meados do século 19. Apenas pequena parcela resulta das mudanças no uso da terra, incluindo o desmatamento.

O desmatamento atual em escala global é preocupante por várias razões, mas o foco do combate à mudança do clima deve ser a alteração da matriz energética e o uso mais intensivo de energias limpas. A Convenção do Clima e seu Protocolo de Kyoto são claros: àqueles que causaram o problema (os países industrializados) cabem metas mandatórias de reduções e a obrigação de agir primeiro.

Embora não tenha metas mandatórias de redução por pouco ter contribuído para o problema, o Brasil está fazendo sua parte. Possuímos uma das matrizes energéticas mais limpas do mundo. Nossos programas de biocombustível são exemplo para outros países. Contribuímos, dessa forma, para o desenvolvimento sustentável da sociedade brasileira e para a redução global das emissões de gases de efeito estufa.

[...]

Folha de São Paulo – 17 de julho de 2006i

ANEXO M

No texto “A Amazônia não está à venda”, os ministros Celso Amorim, Sergio Rezende e Marina Silva revelam discordar das iniciativas que tem surgido no exterior com a finalidade de adquirir terras na Amazônia como meio de impedir o desmatamento e, desse modo evitar mudanças climáticas.

Segundo eles, nosso país reconhece a importância das variações climáticas, **mas** entende que esse fenômeno resulta principalmente da concentração progressiva de gases de efeito estufa na atmosfera, particularmente da queima de combustíveis fósseis praticada nos últimos 150 anos. **Desse modo, como** o desmatamento responde por uma pequena parcela dos efeitos da mudança climática, entendem que os países emergentes, como o Brasil, tem pouca ou nenhuma responsabilidade sobre o aquecimento global.

Apesar disso, lembram que nosso país está fazendo sua parte, buscando a melhor saída: matrizes energéticas limpas.

(Robson Medeiros, aluno do 8ºano)

1. Para produzirmos um resumo, é necessário trabalhar com um processo mental chamado sumarização, que consiste em eliminar informações secundárias ou informações que explicam, exemplificam ou reforçam outras informações. Compare os dois textos e responda: Por que não foi aproveitado (a) no resumo:

- a) A primeira frase do 1º parágrafo do texto?

- b) Todo o 4º parágrafo?

- c) Todo o 5º parágrafo?

2. No resumo, para manter as relações entre as principais ideias do texto original, é necessário utilizar conectivos ou elementos de coesão. Observe, no resumo, os quatro conectivos que estão destacados e associe cada um deles ao papel que desempenham no texto

A – mas

B – desse modo

C – como

D – apesar disso

() introduzir conclusão

() indica contraste entre as ideias

() introduz argumentos, justificativas, causas

3. Quais são as principais características do resumo escolar?

■ Finalidade do gênero:

■ Perfil dos interlocutores:

■ Suporte/ veículo:

■ Tema:

■ Estrutura:

■ Linguagem:

Como você pôde notar resumir um texto não significa montar um novo texto a partir de trechos de outro. Resumo é um texto que apresenta, de modo condensado e coerente, as informações centrais e essenciais de outro texto.

Como vou fazer um resumo escolar?

Você observou como se faz um resumo a partir de um artigo de opinião. Entretanto, é possível fazer resumos de diferentes tipos de textos: literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc. Em todos os casos, para obter êxito na tarefa, convém observar alguns procedimentos básicos, como:

1. Ler e compreender bem o texto a ser resumido. Durante a leitura, pergunte-se: Do que ele trata:

2. Observar os elementos da situação de produção de texto: quem é o autor; quem são os supostos leitores; qual é o gênero textual; com que finalidade e em que momento histórico ou contexto o texto foi produzido; em que suporte ele foi veiculado.
3. Ler o texto mais uma vez, procurando superar dificuldades com palavras desconhecidas (se necessário, recorra ao dicionário). Procurar também captar o sentido de frases mais longas ou complexas ou que apresentem inversões.
4. Se o texto for argumentativo, observar se há um posicionamento do autor em relação ao assunto desenvolvido: se defende um ponto de vista e qual e se apresenta pontos de vista de outras pessoas. Se o texto for narrativo, identificar os fatos mais importantes que ocorrem na história e as personagens envolvidas nela.
5. Por meio da **sumarização**, identificar no texto os núcleos centrais de ideias. Se quiser, poderá grifar apenas as informações, indispensáveis, a fim de visualizar os pontos centrais do texto. A identificação de elementos de coesão, responsáveis pela conexão das ideias, costuma facilitar essa tarefa. As palavras e expressões mais comuns empregadas com essa finalidade são **em primeiro lugar, conseqüentemente, por isso, assim, desse modo, mas, entretanto, embora, apesar disso**, entre outras.
6. Com base nas anotações, redigir o resumo em linguagem pessoal, procurando reduzir ao mínimo as informações centrais do texto. Além de apresentar coerência e coesão, o texto do resumo deve ser compreensível para um leitor que não conheça o texto original.

Para exercitar, observe estes exemplos de **sumarização**.

° O Brasil não aceitou a proposta dos estrangeiros, pois a Amazônia não está à venda.

Sumarização: O Brasil não aceitou a proposta dos estrangeiros.

° Por meio de um porta-voz sem muita importância no governo, o Reino Unido sugeriu, ontem, a privatização da Floresta Amazônia, que representa o pulmão do mundo.

Sumarização: O Reino Unido sugere a privatização da Floresta Amazônica.

ANEXO N

Redija com suas palavras um resumo do texto abaixo:

A vovó na janela

Claudio de Moura Castro

1 Em uma pesquisa internacional sobre aprendizado de leitura, os resultados da Coreia pareciam errados, pois eram excessivamente elevados. Despachou-se um emissário para visitar o país e checar a aplicação. Era isso mesmo. Mas, visitando uma escola, ele viu várias mulheres do lado de fora das janelas, espiando para dentro das salas de aula. Eram as avós dos alunos, vigiando os netos, para ver se estavam prestando atenção nas aulas.

2 A obsessão nacional que leva as avós às janelas é a principal razão para os bons resultados da educação em países com etnias chinesas. A qualidade do ensino é um fator de êxito, mas, antes de tudo, é uma consequência da importância fatal atribuída pelos orientais à educação.

3 Foi feito um estudo sobre níveis de stress de alunos, comparando americanos com japoneses. Verificou-se que os americanos com notas muito altas eram mais tensos, pois não são bem-vistos pelos colegas de escolas públicas. Já os estressados no Japão eram os estudantes com notas baixas, pela condenação dos pais e da sociedade.

4 Pesquisadores americanos foram observar o funcionamento das casas de imigrantes orientais. Verificou-se que os pais, ao voltar para casa, passam a comandar as operações escolares. A mesa da sala transforma-se em área de estudo, à qual todos se sentam, sob seu controle estrito. Os que sabem inglês tentam ajudar os filhos. Os outros – e os analfabetos – apenas vigiam. Os pais não se permitem o luxo de outras atividades e abrem mão da TV. No Japão, é comum as mães estudarem as matérias dos filhos, para que possam ajudá-los em suas tarefas de casa.

5 Fala-se do milagre educacional coreano. Mas fala-se pouco do esforço das famílias. Lá, como no Japão, os cursinhos preparatórios começam quase tão cedo quanto a escola. Os alunos mal saem da aula e têm de mergulhar no cursinho. O que gastam as famílias pagando professores particulares e cursinhos é o mesmo que gasta o governo para operar todo o sistema escolar público.

6 Esses exemplos lançam algumas luzes sobre o sucesso dos países do Leste Asiático em matéria de educação. Mostram que tudo começa com o desvelo da família e com sua crença inabalável de que a educação é o segredo do sucesso. Países como Coreia, Cingapura e Taiwan não gastam muito mais do que nós em educação. A diferença está no empenho da família, que turbinava o esforço dos filhos e força o governo a fazer sua parte.

7 É curioso notar que os nipo-brasileiros são 0,5% da população de São Paulo. Mas ocupam 15% das vagas da USP. Não obstante, seus antepassados vieram para o Brasil praticamente analfabetos.

8 Muitos pais brasileiros de classe média achincalham nossa educação. Mas seu esforço e sacrifício pessoal tendem a ser ínfimos. Quantos deixam de ver TV para assegurar-se de que seus pimpolhos estão estudando? Quantos conversam freqüentemente com os filhos? As

pesquisas mostram que tais gestos têm impacto enorme sobre o desempenho dos filhos. Se a família é a primeira linha de educação e apoio à escola, que lições estamos dando às famílias mais pobres?

9 O Ministério da Saúde da União Soviética reclamava contra o Ministério da Educação, pois julgava que o excesso de horas de estudo depois da escola e nos fins de semana estava comprometendo a saúde da juventude. Exatamente a mesma queixa foi feita na Suíça.

10 No Brasil, uma pesquisa recente em escolas particulares de bom nível mostrou que os alunos do último ano do ensino médio disseram dedicar apenas uma hora por dia aos estudos – além das aulas. Outra pesquisa indicou que os jovens assistem diariamente a quatro horas de TV. Esses são os alunos que dizem estar se preparando para vestibulares impossíveis.

11 Cada sociedade tem a educação que quer. A nossa é péssima, antes de tudo, porque aceitamos passivamente que assim seja, além de não fazer nossa parte em casa. Não podemos culpar as famílias pobres, mas e a indiferença da classe média? Está em boa hora para um exame de consciência. Estado, escola e professores têm sua dose de culpa. Mas não são os únicos merecendo puxões de orelha.

CASTRO, Cláudio M. **A vovó na janela**. Veja on line Edição 1879 . 10 de novembro de 2004. disponível em http://veja.abril.com.br/101104/ponto_de_vista.html

ANEXO O

Os usos e abusos da internet

Crianças e jovens são os usuários da internet que mais sabem lidar com essa tecnologia, mas não podem prescindir da ação educativa

Crianças já na fase final da infância e adolescentes estão sendo devorados pela sedutora internet. É um tal de falar com amigos, conhecidos e desconhecidos, entrar em salas de bate-papo e lá ficar por horas a fio, escrever e ler os *blogs* pessoais, fazer parte de comunidades virtuais para mostrar o tamanho de sua popularidade, passar horas em competições de habilidade em determinados jogos e assim por diante. Se os pais deixarem, eles podem passar a maior parte do tempo nessa atividade. Em época de férias, em que eles estão livres da maioria dos compromissos, é bom refletir a respeito dessa questão.

Claro que usar a internet não é prejudicial, principalmente para essa geração que já nasceu num mundo conectado pelas redes virtuais — plugado, como eles costumam dizer. Crianças e jovens são os usuários de computadores e da internet que mais sabem lidar com essa tecnologia e que, portanto, mais podem tirar proveito dela. Da mesma maneira que em qualquer outra esfera da vida deles, entretanto, não podem prescindir da ação educativa e da tutela dos pais no uso e no abuso que fazem desse recurso. Eles ainda não têm autonomia também para isso, mesmo que pareçam entender mais do que os pais sobre o assunto.

Uma das coisas que os pais precisam ensinar aos filhos a respeito desse tema - nunca é demais lembrar que ensinar não se restringe a passar uma informação e esperar que eles a coloquem em prática na vida — é que a internet constitui — se num espaço público.

São poucos os adultos que se dão conta de que, para crianças e jovens que começam a aprender que há uma fronteira entre o convívio social e a intimidade, que iniciam o aprendizado da diferenciação das atitudes adequadas ao espaço privado daquelas próprias do espaço público, é imprescindível localizar a internet como um espaço de convivência coletiva. Sem esse ensinamento, eles ficam vulneráveis em muitos aspectos, principalmente em relação à exposição pessoal.

Há um fator complicador nessa questão. Muitas crianças e jovens têm seu próprio computador, que, em geral, fica no quarto. Os pais de classe média, no anseio de proporcionar o maior conforto possível aos filhos, equipam seus quartos como se fossem uma casa dentro da casa. Lá eles têm aparelho de som, de TV, computador. Além de um conforto individualista, eles ganharam, dessa forma, o total controle sobre como, quando e quanto usam esses seus pertences.

O problema é que, no conforto de seus quartos, eles se sentem protegidos pela casa — a fortaleza da privacidade —, agem como se estivessem no espaço privado, no qual estão fisicamente, e se esquecem de que há uns poucos fios que os lançam no espaço público, ainda que no modo virtual. E, no espaço público, eles estão sob o olhar atento do outro e, portanto, sujeitos a julgamentos. Sem a presença firme e educativa dos pais, eles não conseguirão distinguir essa complexa situação, a não ser pagando contas que lhes sairão bem caras.

Outra responsabilidade dos pais é determinar o tempo que os filhos ficam em frente ao computador e como o usam. Uma conhecida contou-me que a filha, de nove anos, convida as amigas para ir à sua casa e lá elas ficam o tempo todo em frente ao computador, sem

conversar entre si. Como crianças e jovens ainda não sabem administrar seus quereres e tampouco dividir seu tempo entre várias atividades, eles precisam dos pais para um decisivo "agora chega!".

Esse limite de tempo de uso é que dará à criança ou ao jovem a oportunidade de descobrir outras atividades de seu interesse ou mesmo buscar relações pessoais diretas e não apenas mediadas pela rede, que lhes permite ser tudo ou quase tudo sem grandes esforços. [...]

Rosely Sayão.

Reproduzido do Jornal *Folha de São Paulo*.

São Paulo, 22 dez. 2005

ANEXO P

Sociedade**Artigo****Invisíveis, porém humanos**

O Dia Nacional de Luta da População em Situação de Rua é um bom momento para refletirmos sobre a forma como a sociedade trata aqueles que tiveram o infortúnio de ir viver nas ruas

por Maria Carolina Tiraboschi Ferro — publicado 19/08/2013- Carta Capital



Em 11 de julho deste ano, em seu penúltimo dia de vida, a cadeirante Meire Oliveira começou a sentir fortes dores no peito. Diante da situação que não passava, seu companheiro acionou o serviço do Samu. O socorro, porém, não veio. Meire continuou a passar mal. Novamente, o Samu foi acionado no início da manhã do dia seguinte; outra vez o socorro não veio. Quando o carro do Samu finalmente chegou, às 10 da manhã, não havia mais nada a ser feito: Meire já havia morrido. Seu corpo ainda permaneceu sete horas exposto na Praça da Sé – local onde morreu – até que o IML chegasse para removê-lo.

O drama de Meire não aconteceu por acaso. Ela era uma das cerca de 15 mil pessoas que vivem nas ruas de São Paulo. Trata-se de uma população marcada pela invisibilidade social, sujeitas a um sem-número de vulnerabilidades, como a fome, o frio, a dependência química e a violência física. Uma população que sofre diariamente as conseqüências de um preconceito enraizado em praticamente todos os setores da sociedade: de transeuntes a policiais, de comerciantes a servidores da saúde.

O Dia Nacional de Luta da População em Situação de Rua, que ocorre neste 19 de agosto, é um bom momento para refletirmos sobre a forma como a sociedade trata aqueles que tiveram o infortúnio de ir viver nas ruas. A data faz referência ao episódio que ficou conhecido como o “Massacre da Sé”. Entre 19 e 22 de agosto de 2004, sete pessoas em situação de rua foram assassinadas com golpes na cabeça enquanto dormiam na região da Praça da Sé, no centro de São Paulo. Os ataques também deixaram oito pessoas feridas. Até hoje, ninguém foi preso pelos crimes.

Neste ano, novamente uma série de mortes acometeu a população de rua de São Paulo em um curto espaço de tempo – mas dessa vez por motivos diferentes. Com as temperaturas mais baixas em uma década, a cidade viu em julho sete pessoas em situação de rua morrer ao longo de uma semana. A suspeita principal é que tenham morrido de hipotermia. Vale dizer que, ainda que o frio tenha sido recorde, e apesar dos esforços da nova gestão municipal, diversas falhas no serviço de atendimento emergencial foram constatadas, como linhas telefônicas de emergência que não funcionavam.

Como se pode ver, tanto Meire Oliveira, quanto os assassinados no “Massacre da Sé”, até aqueles que morreram na onda de frio de julho, foram vítimas de sua condição.

Os motivos que levam uma pessoa à situação de rua são vários. Desde fatores estruturais, como os econômicos e ocupacionais, que levam ao desemprego e à moradia precária, até problemas mais individuais, como desavenças na família, brigas, traumas, doença mental, dependência química, discriminação devido à orientação sexual, entre outros.

Já a reinserção social é um processo complexo, cujo ritmo varia de pessoa a pessoa. A intervenção para que isso ocorra precisa ser global e pede por políticas públicas intersetoriais. Elas precisam envolver atendimento psicológico, assistência social, oportunidades específicas de trabalho, políticas dirigidas de habitação e orientação jurídica. Para isso, é imprescindível que o Estado formule essas políticas em conjunto com a sociedade civil e garanta que seus servidores as executem de forma consistente, despojados do preconceito característico que existe no atendimento a este público.

No caso de São Paulo, em março deste ano, foi criado o Comitê Intersetorial para a População em Situação de Rua. Trata-se de um comitê paritário que conta com representantes da sociedade civil e de diversas secretarias da administração municipal. Entre as suas atribuições, está a de elaborar o Plano Municipal da Política para a População em Situação de Rua e a de promover a articulação intersetorial das políticas públicas da área.

Desde sua criação, o comitê vem enfrentando alguns desafios na elaboração de ações propositivas para além de ações fiscalizadoras. A grande meta é que poder público e sociedade civil possam efetivamente construir em conjunto políticas que visem a promover a dignidade desta população. Pois, ainda que não pareça, quem vive na rua também possui direitos que precisam e devem ser respeitados.

Maria Carolina Tiraboschi Ferro, 31, é secretária-executiva do Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos e membro do Comitê Intersetorial para a População em Situação de Rua de São Paulo

Lya Luft

Brasileiro não gosta de ler?

A meninada precisa ser seduzida. Ler pode ser divertido e interessante, pode entusiasmar, distrair e dar prazer

Não é a primeira vez que falo nesse assunto, o da quantidade assustadora de analfabetos deste nosso Brasil. Não sei bem a cifra oficial, e não acredito muito em cifras oficiais. Primeiro, precisa ser esclarecida a questão do que é analfabetismo. E, para mim, alfabetizado não é quem assina o nome, talvez embaixo de um documento, mas quem assina um documento que conseguiu ler e... entender. A imensa maioria dos ditos meramente alfabetizados não está nessa lista, portanto são analfabetos – um dado melancólico para qualquer país civilizado. Nem sempre um povo leitor interessa a um governo (falo de algum país ficcional), pois quem lê é informado, e vai votar com relativa lucidez. Ler e escrever faz parte de ser gente.

Sempre fui de muito ler, não por virtude, mas porque em nossa casa livro era um objeto cotidiano, como o pão e o leite. Lembro de minhas avós de livro na mão quando não estavam lidando na casa. Minha cama de menina e mocinha era embutida em prateleiras. Criança insone, meu conforto nas noites intermináveis era acender o abajur, estender a mão, e ali estavam os meus amigos. Algumas vezes acordei minha mãe esquecendo a hora e dando risadas com a boneca Emília, de Monteiro Lobato, meu ídolo em criança: fazia mil artes e todo mundo achava graça.

E a escola não conseguiu estragar esse meu amor pelas histórias e pelas palavras. Digo isso com um pouco de ironia, mas sem nenhuma depreciação ao excelente colégio onde estudei, quando criança e adolescente, que muito me preparou para o mundo maior que eu conheceria saindo de minha cidadezinha aos 18 anos. Falo da impropriedade, que talvez exista até hoje (e que não era culpa das escolas, mas dos programas educacionais), de fazer adolescentes ler os clássicos brasileiros, os românticos, seja o que for, quando eles ainda nem têm o prazer da leitura. Qualquer menino ou menina se assusta ao ler Macedo, Alencar e outros: vai achar enfadonho, não vai entender, não vai se entusiasmar. Para mim esses programas cometem um pecado básico e fatal, afastando da leitura estudantes ainda imaturos.

Como ler é um hábito raro entre nós, e a meninada chega ao colégio achando livro uma coisa quase esquisita, e leitura uma chatice, talvez ela precise ser seduzida: percebendo que ler pode ser divertido, interessante, pode entusiasmar, distrair, dar prazer. Eu sugiro crônicas, pois temos grandes cronistas no Brasil, a começar por Rubem Braga e Paulo Mendes Campos, além dos vivos como Verissimo e outros tantos. Além disso, cada um deve descobrir o que gosta de ler, e vai gostar, talvez, pela vida afora. Não é preciso que todos amem os clássicos nem apreciem romance ou poesia. Há quem goste de ler sobre esportes, explorações, viagens, astronáutica ou astronomia, história, artes, computação, seja o que for.

O que é preciso é ler. Revista serve, jornal é ótimo, qualquer coisa que nos faça exercitar esse órgão tão esquecido: o cérebro. Lendo a gente aprende até sem sentir, cresce, fica mais poderoso e mais forte como indivíduo, mais integrado no mundo, mais curioso, mais ligado. Mas para isso é preciso, primeiro, alfabetizar-se, e não só lá pelo ensino médio, como ainda ocorre. Os primeiros anos são fundamentais não apenas por serem os primeiros, mas por construírem a base do que seremos, faremos e aprenderemos depois. Ali nasce a atitude em relação ao nosso lugar no mundo, escolhas pessoais e profissionais, pela vida afora. Por isso, esses primeiros anos, em que se aprende a ler e a escrever, deviam ser estimulantes, firmes, fortes e eficientes (não perversamente severos). Já se faz um grande trabalho de leitura em muitas escolas. Mas, naquelas em que com 9 ou 10 anos o aluno ainda não usa com naturalidade a língua materna, pouco se pode esperar. E não há como se queixar depois, com a eterna reclamação de que brasileiro não gosta de ler: essa porta nem lhe foi aberta.

LUFT, Lya. Brasileiro não gosta de ler. Revista Veja. Edição 2125. 12 de agosto de 2009.

ANEXO R

A doença do preconceito

Rodrigo Martins

*CARTA CAPITAL - 02/09/2013***A recepção hostil aos cubanos é sintoma de um debate político medíocre**

A recepção aos médicos cubanos em Fortaleza não deixa dúvidas: setores da classe média brasileira vivem um estado terminal de emburrecimento e canalhice. Em outros tempos, um programa ao estilo do Mais Médicos, que prevê a contratação de profissionais do exterior para suprir as deficiências no atendimento à saúde em áreas isoladas, seria debatido à luz da razão, Prós e contras, custos e alternativas. Não é a primeira vez, aliás, que o País recorre aos tais "escravos" cubanos. No fim do governo Fernando Henrique Cardoso, eles também foram importados. A época, meios de comunicação que agora incitam a população contra os estrangeiros apresentaram a iniciativa com o a salvação do atendimento médico nacional.

Infelizmente, a polarização ideológica tem impedido uma discussão racional deste e de tantos outros temas. Há muitas críticas ao programa do governo federal e muitos médicos respeitáveis, entre eles o trio de colunistas de CartaCapital, têm restrições sérias à opção de Brasília. Na página 36, o neurologista Rogério T uma expõe algumas. Mesmo assim, é inconcebível a manifestação na segunda-feira 26 contra os cubanos. Organizado pelo Sindicato dos Médicos do Ceará, o ato expôs a selvageria e a prepotência de quem habitualmente se considera mais civilizado do que a média da população. Os brados de "Escravos! Escravos! Voltem para Cuba" mistura xenofobia e um anticomunismo exasperado e fora de propósito, além da fragilidade intelectual diante de uma clara manipulação política.

Nem mesmo após as incontáveis manifestações de repúdio ao ato houve pedido de desculpas, apenas cínicas justificativas. "Quando os manifestantes gritavam "escravo", não foi no sentido pejorativo. Foi no sentido de defesa, de que eles estão submetidos a trabalho escravo e estamos lutando para mudar aquele vínculo", afirmou José Maria Pontes, presidente do sindicato cearense.

Às "vítimas" a que o doutor Pontes se refere pensam diferente. "Não somos escravos. Seremos escravos da saúde, dos pacientes doentes, de quem estaremos ao lado o tempo todo", reagiu o médico cubano Juan Delgado, destaque da foto de abertura desta reportagem. "Não sei por que diziam que somos escravos, não vamos tirar seus postos de trabalho."

Antes de convocar os estrangeiros, o Mais Médicos abriu inscrições exclusivamente para os brasileiros dispostos a trabalhar na periferia das grandes cidades, no interior do País ou em áreas remotas. Mesmo assim, 701 municípios permanecem sem um único médico. Daí a convocação dos profissionais formados no exterior. As entidades médicas tem razão, no entanto, quando argumentam que a estrutura da maioria dos hospitais públicos, sobretudo no interior, é precária, conforme CartaCapital demonstrou em duas recentes reportagens de capa (edições 762 e 757). Ou mesmo ao demonstrar preocupação com a competência técnica de profissionais dispensados de um exame de avaliação.

De concreto, a importação de médicos estrangeiros caminha para uma batalha judicial. A Associação Médica Brasileira e o Conselho Federal de Medicina impetraram uma ação de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal para suspender o programa. Na ação, as entidades alegam ser ilegal a contratação de profissionais formados em outros países

sem uma aprovação no Exame Nacional de Revalidação de Diplomas (Revalida). O Ministério Público Federal do Distrito Federal instaurou ainda um inquérito para verificar se as condições de trabalho oferecidas aos médicos cubanos violam normas de direitos humanos.

Intermediado pela Organização Pan-Americana de Saúde, o acordo de trabalho dos cubanos prevê o pagamento da bolsa Xenofobia. Os responsáveis pelo grotesco protesto não apresentaram desculpas, apenas cínicas justificativas de 10 mil reais ao governo de Cuba, que costuma repassar aos profissionais uma parcela dos rendimentos, normalmente 40% ou 50% do valor. O mesmo modelo foi aplicado em mais de 50 países, entre eles Equador, Venezuela, Haiti e Portugal.

O advogado-geral da União, Luís Inácio Adams, por sua vez, prometeu processar os Conselhos Regionais de Medicina que negarem registro provisório aos profissionais, como determina a lei.

Nas primeiras batalhas, o governo levou vantagem. Na quarta-feira 28, o ministro Marco Aurélio Mello, do STF, rejeitou o pedido de liminar apresentado pelo deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) para suspender o programa. Pouco antes, a Justiça Federal em Minas Gerais havia recusado uma contestação apresentada pelo CRM local. O magistrado entendeu haver uma tentativa de "reserva de mercado"

Apesar da simpatia da mídia em 1999, a importação de médicos cubanos pelo governo FHC acabou barrada na Justiça, após diversas ações movidas por entidades médicas. Os contratos foram cancelados e os médicos, reenviados à ilha caribenha.

"Nessa época, havia 60 cubanos atuando por aqui. Eles receberam treinamento, mas não puderam ficar em razão da oposição do CRM", afirma Camilo Capiberibe, governador do Amapá, estado com a segunda menor concentração de médicos do País (0,76 por mil habitantes). "É preciso enfrentar a realidade. Faltam médicos. A ampliação de vagas nas universidades vai demorar a trazer resultados. Por que não atrair médicos estrangeiros como tantos países fazem?"

Ex-ministro do governo Lula e atual diretor do Isags, braço de saúde da Unasul, José Gomes Temporão aponta um "evidente preconceito" em relação aos médicos estrangeiros. "Claro que a proposta correta seria submeter todos esses profissionais ao Revalida. Mas, se o exame fosse exigido, os aprovados poderiam exercer a medicina em qualquer local e especialidade, tanto no setor público quanto no privado. Isso vai contra a estratégia do governo de restringir os locais de exercício apenas àqueles municípios definidos, na atenção básica e no setor público."

MARTINS, Rodrigo. A doença do preconceito. Revista Carta Capital. 02/09/2013

Escreva uma carta de leitor à CARTA CAPITAL, comentando a reportagem "A doença do preconceito". Como leitor da *Revista*, você vai escrever para o editor, visando apresentar a sua opinião sobre o assunto apresentado. Para construir seus argumentos, relacione dados e fatos que possam convencer o seu interlocutor a acatar o seu ponto de vista. Para escrever sua carta, considere as características próprias desse gênero.

