

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

LUÍS CARLOS DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO (SOCIO)LINGUÍSTICA: AMPLIANDO A COMPETÊNCIA DE USO
DA LÍNGUA**

Juiz de Fora
2015

LUÍS CARLOS DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO (SOCIO)LINGUÍSTICA: AMPLIANDO A COMPETÊNCIA DE USO
DA LÍNGUA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Linguagem, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Lúcia Furtado Mendonça Cyranka

Juiz de Fora
2015

LUÍS CARLOS DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO (SOCIO)LINGUÍSTICA: AMPLIANDO A COMPETÊNCIA DE USO
DA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do grau de Mestrado.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka (orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^ª. Dr^ª. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Andreia Garcia Rezende Reis

Universidade Federal de Juiz de Fora

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado àqueles que amo: aos amigos que se fizeram presentes em cada momento e àqueles que acreditaram em minha postura de um professor que encarou o desafio de ensinar para além do conservadorismo e do tradicionalismo abstrato e socialmente preconceituoso. Dedico meu trabalho a meus pais Gerson e Fátima, às minhas irmãs queridas, a Deus e a meus amores mais-que-perfeitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que estiveram, de alguma forma, presentes neste meu processo de formação. Ao lado de cada um de vocês, sonhei mais alto e concretizei esses sonhos; galguei mais degraus e objetivei subir outros; reconheci meus enganos e deletei meus equívocos; aprendi com meus erros e errei para aprender. Obrigado por me ensinarem, por me motivarem e, até mesmo, por, às vezes, não me compreenderem.

Aos meus pais amados, Gerson e Fátima, agradeço pela generosidade, pela educação pautada na simplicidade e na obediência a valores éticos, morais e desafiadores de outros sonhos. Vocês me ensinaram que sonhar é um risco para toda e qualquer pessoa, mas que tornar concretos e livres esses sonhos é a mais genuína forma de transformar o mundo e a nós mesmos. Vocês acreditaram em mim, e retribuo, hoje e sempre, o amor que me ofertaram.

Às minhas irmãs e aos meus sobrinhos: vocês têm me dado a felicidade e me revelaram a garantia de que a vida é transformação e mudança. Com vocês, foi possível aprender com afeto e refletir sobre os erros e sobre nossos amores. Obrigado sempre.

Ao meu amigo, Alessandro, que tantas vezes esteve por perto, tantas vezes junto, sempre compreensivo e disposto a ajudar, a me formar politicamente, a colaborar com meus projetos, a tornar momentos fortemente marcados pela angústia em momentos fortalecidos pela alegria, pelo equilíbrio e pela esperança da conquista. A você, Alessandro, meu agradecimento imensurável.

Aos meus amigos Sonia e Anselmo, obrigado pela presença constante, pelas palavras de carinho, pela força, pela fé, pela amizade que nunca se esvai com o tempo nem adormece em qualquer cama de hospital. Vocês são essenciais em meu caminho.

À minha tão querida e respeitada orientadora e professora Lúcia Cyranka. Obrigado por acreditar em meu trabalho, por confiar em minha proposta e em meus sonhos. Agradecer pelo que tem feito em prol da educação em Juiz de Fora é pouco diante do que realmente ofereceu e oferece ao mundo. Agradeço, orgulhoso, por seus ensinamentos.

Às minhas amigas de jornada Bruna e Diomara. O reconhecimento de que vocês colaboraram para que eu me tornasse uma pessoa melhor é uma simples forma de agradecer o quanto foram importantes neste processo de formação e nesta jornada em busca do conhecimento e da aprendizagem. A vocês, deixo meu agradecimento.

Aos meus alunos e à minha escola, obrigado pelo reconhecimento, pelas contribuições e pelo carinho.

Enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, com esse projeto, obrigado.

EPÍGRAFE

Nada nos comove e nos interessa tanto como o que nos é próximo

Murilo Mendes

RESUMO

Esta pesquisa procura demonstrar como a Sociolinguística e seus pressupostos podem ampliar a competência comunicativa de alunos falantes da variedade urbana comum (FARACO, 2008) que estão em processo de compreensão e de domínio da língua que usam. Um dos objetivos é levá-los a pensar o uso da língua segundo os mais diversificados contextos sociais e interacionais. Por isso, desfazer (pré)conceitos que emergem de práticas tradicionais e promover um ensino que relaciona a diversidade linguística como fruto da diversidade social também constitui o objetivo deste estudo. Sobre isso, é essencial que toda a escola favoreça a reflexão sobre a língua materna, pensamento compartilhado por Bagno (2007, p.116) ao revelar que: “É precisamente em torno disso que devemos lutar para criar uma **pedagogia da variação e da mudança linguística**, uma reeducação sociolinguística, em que a língua seja vista como heterogênea, variável, mutante, sujeita às vicissitudes e peripécias da vida em sociedade.”. Com a finalidade de tornar tais discussões mais satisfatórias à realidade da sala de aula, a investigação aqui descrita é ancorada em um trabalho de pesquisa-ação realizado em uma turma de nono ano de uma escola particular do município de Juiz de Fora (MG). Fundamentado, portanto, na metodologia da pesquisa-ação de base etnográfica, objetiva-se desenvolver uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008), por meio da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004). Verificou-se que, a partir dessa proposta, a educação sociolinguística e os pressupostos que a sustentam podem contribuir satisfatoriamente para ampliar a competência comunicativa de alunos em processo de compreensão e de domínio da língua materna.

Palavras-chave: Ensino. Sociolinguística educacional. Variação. Mudança linguística.

ABSTRACT

In this research, I intend to demonstrate how Sociolinguistics and its assumptions are able to extend the communicative competence of students speaking of the common urban variety (FARACO, 2008) who are in process of understanding and acquisition of the language they use. One goal is to get them to think about the use of language according to the most diverse social and interactional contexts. Therefore, undo prejudices that emerge from traditional practices and promote education which connects linguistic diversity as a result of social diversity is also the aim of this study. Thus, it is essential that the whole school encourages reflection on the mother tongue, thought shared by Bagno (2007, p.116) by revealing that: "It is precisely around that we should strive to create a **pedagogy of linguistics variation and change**, sociolinguistics rehabilitation, where the language is seen as heterogeneous, variable, mutant, subject to the vicissitudes and incidents of social life. ". In order to make such discussions more satisfactory to the reality of the classroom, the research described here is anchored in an action research work carried out in a class of ninth year of a private school in Juiz de Fora (MG). Basing on the methodology of ethnographic action research, I aimed to develop a pedagogy of language variation (FARACO, 2008), through Educational Sociolinguistics (Bortoni-RICARDO, 2004). I found that, from this proposal, the sociolinguistic education and the assumptions which support it can satisfactorily contribute to enlarge the communicative competence of students in the process of understanding and acquisition of the mother tongue.

Keywords: Education. Educational sociolinguistics. Variation. Language change

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Definição de Classes por renda.....	p. 76
Tabela 2: Formação do imperativo.....	p.123
Tabela 3: Pergunta 2 do Questionário de crenças.....	p.129
Tabela 4: Perguntas 3,4 e 5 do Questionário de crenças.....	p.130
Tabela 5: Pergunta 10 do Questionário de crenças.....	p. 131
Tabela 6: Pergunta 15 do Questionário de crenças.....	p.132
Tabela 7: Perguntas 17 e 18 do Questionário de crenças.....	p. 133
Tabela 8: Pergunta 19 do Questionário de crenças.....	p.133
Tabela 9: Perguntas 20 e 21 do Questionário de crenças.....	p.134

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1: Gráfico de setor sobre atividade com pronomes relativos.....	p.106
Gráfico 2: Gráfico de barras sobre atividade com pronomes relativos.....	p.106
Figura 1: Revista Capricho, mai. 2011.....	p.117
Figura 2: Jornal Tribuna de Minas, 21 out. 2013.....	p.117
Figura 3: Revista Quadro Rodas, jun. 2013	p.118
Figura 4: Peixes mortos. Superinteressante, fev. 2011.....	p.127
Figura 5: Carro elétrico. Revista Época, ago. 2012.....	p.127
Figura 6: Charge. Site Gazeta da cidade, out. 2013.....	p.127

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA	17
3	A QUESTÃO DA ESCOLA BRASILEIRA: O FRACASSO ESCOLAR E SUAS RAÍZES HISTÓRICAS	24
3.1	A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA REAL	28
4	A LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E COM O ENSINO	31
4.1	OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS: HISTÓRIA, IDENTIDADE, CIÊNCIA E CULTURA	
4.1.1	A Linguística e sua razão primeira: o estudo social e concreto das Línguas.....	31
4.1.2	Gramática: entre a cultura da tradição e do ensino.....	33
4.1.3	O ensino de gramática e as variedades cultas: condições interacionais e sociais....	34
4.2	NORMAS LINGUÍSTICAS: ENTRE O MITO E A REALIDADE.....	41
4.2.1	Norma padrão: o mito sócio-histórico e político das línguas modernas.....	43
4.2.2	Norma culta: a realidade por trás do uso social da língua.....	45
5	A SOCIOLINGUÍSTICA E O PROCESSO DE VARIAÇÃO DAS LÍNGUAS	49
5.1	LINGUÍSTICA E VARIAÇÃO: UMA DIVERSIDADE CULTURAL E SOCIAL.....	50
5.2	A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA INOVADORA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	51
5.3	POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	52
5.4	O PORTUGUÊS DO BRASIL E A PROPOSTA DOS TRÊS CONTÍNUOS.....	58
6	GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS, LINGUAGEM E LETRAMENTOS UM: UM ENSINO POSSÍVEL	64
6.1	AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM.....	67
7	A PESQUISA	69
7.1	METODOLOGIA	69
7.2	A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	72
7.3	DESCRIÇÃO DO TRABALHO E DOS SUJEITOS ALVO DA PESQUISA.....	74
7.3.1	Os sujeitos da pesquisa sociolinguística.....	74
7.3.2	Em busca de uma definição: quem são esses falantes da variedade culta urbana, ou quase culta?	79

7.3.3 Os blocos temáticos: atividades e sequências didáticas	86
7.3.4 Os valores e crenças de jovens falantes da variedade urbana culta (ou quase culta) a respeito da língua que usam	128
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS.....	143

1 INTRODUÇÃO

Pronominais

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.
(Oswald de Andrade, “Poesias Reunidas”)*

Nesse poema, o intelectual e poeta Oswald de Andrade é incisivo ao criticar a oposição que sempre esteve em discussão nos meios acadêmicos e culturais e que, atualmente, também flui com grande intensidade na sociedade brasileira: a oposição entre português europeu, predominante nas gramáticas tradicionais e, conseqüentemente, nas escolas de todo o Brasil, e o português brasileiro, usado cotidianamente por todos em nosso país.

Ao ler pela primeira vez o poema *Pronominais*, fiquei intrigado com uma questão que remonta à minha trajetória escolar e, atualmente, profissional: Por que tenho que ensinar/aprender uma língua e uma gramática se todos à minha volta comunicam-se tão perfeitamente em instâncias sociais sem sequer preocuparem-se com as regras e nomenclaturas ensinadas na escola?

Como professor, comecei a dedicar-me ao ensino de língua para um público que emprega a variedade prestigiada da língua e participa de processos de letramentos mais sofisticados em seu dia a dia. Entretanto, ao me deparar com a realidade da sala de aula e com o ambiente de letramentos próprios de uma educação formal e também científica, me vi diante de situações em que o tratamento dado pelos professores de Português, em instituições particulares, tem acentuada abordagem no ensino da língua padrão e, além disso, de um ensino baseado, prevalentemente, no conhecimento das regras da gramática tradicional, principalmente quanto à modalidade escrita, prática que acentua ainda mais a concepção de que existe, no português brasileiro, o mito do “certo” e “errado”.

As minhas experiências, como professor e como assessor pedagógico de Língua Portuguesa, despertaram-me para observar o comportamento dos alunos, e também dos educadores, quando incentivados a desenvolver trabalhos escolares, utilizando como parâmetro as gramáticas normativas, os manuais didáticos, os dicionários e os discursos

apregoados pela escola sobre o ensino que insiste em apresentar uma ideologia que faz surgir consequências sociais e culturais muito fortes, como a noção de “erro”, em língua, e as concepções de “falar certo” e “falar errado”.

Inicialmente, eu acreditava, a partir das concepções postas nas salas de aula das escolas privadas em que trabalhei (e trabalho), que não fosse possível criar uma reflexão sobre a língua que pudesse desfazer ou amenizar os diálogos preconceituosos e equivocados a respeito da variação linguística. Contudo, notei, como professor, que os alunos, ao participarem de reflexões que promoviam o despertar para a consciência de um português heterogêneo, sentiam-se atraídos e interessados pelos desafios de aprender e compreender o português brasileiro, uma língua multidialetal, em que a variedade padrão passasse a ser (re)conhecida e enxergada como uma das várias formas de se usar a língua, ao lado de outras também legítimas como as variedades cultas e as variedades populares. Contudo, a força social e simbólica enraizada na cultura da elite dominante ainda resiste às pressões sociais e políticas com o discurso de divisão de classes, acentuadamente, marcado pelo uso do português culto e do não culto.

Diante disso, defendo a ideia de que a cultura do desprezo, da marginalização, do preconceito (socio)linguístico e simbólico urge ser contestada, combatida, reduzida, senão, eliminada. Em vista dessas reflexões e das marcadas diferenças simbolizadas pela manutenção da língua padrão¹, que acaba por excluir e desvalorizar outras variedades do português, foi que optei por me aprofundar nos estudos da linguagem que se fundamentam na pedagogia da variação linguística. Esses estudos, aliás, me possibilitaram desenvolver uma pesquisa mais profunda sobre língua, a fim de promover um olhar diversificado para o português estudado nas salas de aula de escolas particulares.

Nesse sentido, esta dissertação pretende demonstrar as contribuições que o conhecimento, por parte do professor, a respeito das experiências linguísticas dos alunos de uma turma do nono ano do ensino fundamental pode oferecer à ampliação de uso da língua portuguesa.

A partir da justificativa acima exposta, procuro observar, nesta pesquisa, a seguinte questão: **Como a prática da sala de aula, fundamentada na Sociolinguística Educacional e na pedagogia da variação linguística, pode contribuir para ampliar a competência de uso da língua materna de falantes urbanos e minimizar o preconceito linguístico em**

¹ No transcorrer de nossas discussões, mostraremos, com mais detalhes, a partir dos estudos contemporâneos da Linguística, a distinção entre língua padrão (norma padrão) e língua culta (norma culta), de modo a desfazer o uso dessas expressões como sinônimas.

relação às variedades desprestigiadas? É, portanto, importante investigar de que modo uma pedagogia reflexiva contribui para que o ensino de língua instale uma educação linguística desatrelada da noção de “erro” linguístico, do preconceito socialmente posto, e que promova e possibilite a ampliação da competência linguística do falante, nas mais diversas instâncias sociodiscursivas.

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo central analisar e compreender como o trabalho com a variação linguística nas aulas de Português pode contribuir para aprimorar os usos diversificados que se pode fazer da língua e, conseqüentemente, expandir a competência comunicativa de alunos falantes da variedade urbana comum. Também busco demonstrar investigações sobre estratégias que possam colaborar para desmistificar a ideia de “erro” linguístico na modalidade falada do português, bem como desenvolver, junto aos alunos – falantes nativos do português –, reflexões sobre o uso real e o uso ideal da língua, considerando-a, inclusive, como uma entidade viva, natural, heterogênea, em constante transformação e que precisa ser compreendida do ponto de vista da ciência.

Para que seja possível a realização desses objetivos, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa fundamenta-se no método qualitativo/interpretativo, pesquisa-ação de base etnográfica, mais adequada para a proposta aqui apresentada.

O trabalho que aqui descrevo é composto por 8 capítulos assim distribuídos:

No primeiro capítulo, apresento a introdução. Nela, busco mostrar os motivos que possibilitaram a realizar esta pesquisa e um pouco da minha trajetória escolar e acadêmica. No segundo capítulo, procuro fazer uma revisão dos estudos e das pesquisas que fazem referência ao ensino do português, segundo os pressupostos da variação linguística e da Sociolinguística Educacional, para reforçar nossa proposta. Já o terceiro capítulo de meu texto busca discutir, historicamente, os processos de democratização da escola brasileira, e como se constituiu e instalou, segundo meu ponto de vista, o fracasso escolar no Brasil.

No quarto capítulo, exploro as teorias e pesquisas que fundamentam os estudos linguísticos, os quais subsidiam o trabalho com a gramática na sala de aula. Aponto também como o conceito de norma linguística pode contribuir para a compreensão dos fenômenos da linguagem. A Sociolinguística, os processos que giram em torno da variação e da mudança linguística, a pedagogia da variação linguística e a proposta da Sociolinguística Educacional são largamente apresentados no quinto capítulo deste estudo. Trata-se de pressupostos teóricos que são de grande importância para a proposta central que abordo em minha pesquisa, mas ainda pouco explorados no cotidiano da sala de aula. Já o sexto capítulo encerra as considerações teóricas de minha investigação, de forma a abordar a importância do

trabalho com gêneros discursivos/textuais, práticas de letramento e linguagens, a favor de estudos da língua que valorizem o discurso como unidade de ensino e que, conseqüentemente, tenham, para o aluno, um sentido real no seu processo de aprendizagem.

É no sétimo capítulo que descrevo meu trabalho propriamente dito, uma pesquisa que busca investigar e analisar como a Sociolinguística Educacional e a pedagogia da variação linguística podem construir um ensino de português que favoreça a ampliação da competência linguística de estudantes do ensino fundamental e reduza os mitos que pairam sobre o português brasileiro. Nesse capítulo, os primeiros resultados da pesquisa são apresentados por meio de vinhetas; depoimentos de alunos são descritos e analisados, conforme os pressupostos teóricos discutidos em meu texto.

Por último, as considerações finais, que compõem o oitavo capítulo do texto, finalizam minhas reflexões apontando algumas possibilidades que resultam dessa pesquisa, que investigou se a variação linguística e a Sociolinguística Educacional podem e devem embasar as práticas escolares do português brasileiro.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As atividades de pesquisa científica, que tanto seduzem e aguçam o espírito investigativo de estudiosos no mundo inteiro, resultam de processos cumulativos de busca e de aquisição do conhecimento de uma determinada área de atuação humana. Toda pesquisa torna-se, assim, coletiva e enriquece-se a partir do diálogo estabelecido com outras fontes de investigação, com outros discursos, de modo a tecer um elo colaborativo e enriquecedor que favorece a construção de uma complexa rede de resultados sobre um determinado fenômeno.

Partindo dessas ideias, propus realizar uma busca, em suportes de divulgação acadêmica, como Scielo, Capes, Cnpq, para avaliar o quanto os aspectos relacionados ao ensino do português brasileiro estão diretamente relacionados às pesquisas atuais que subsidiam a pedagogia da variação linguística.

Assim, tomo emprestadas algumas vozes de estudiosos e pesquisadores da área da Linguística e seleciono algumas dessas referências, especificamente aquelas que tenham maior relevância para o tema pesquisado em meu projeto, principalmente quanto à proposta de ampliar a competência de uso do português brasileiro a partir dos estudos da variação linguística sob a tutela da Sociolinguística Educacional. Seleciono, então, alguns trabalhos que possam contribuir para a minha reflexão e a eles dou destaque:

O primeiro estudo apresentado em nesta pesquisa, e a que faço referência, é a dissertação de Horta (2012) cujo título “Sociolinguística e ensino de Língua Portuguesa: constatações no município de Juiz de Fora (MG)” aponta a significativa importância desse tema para a pesquisa que traço em meu projeto. Em seu texto, Horta procura demonstrar como a escola deve fortalecer suas reflexões a favor de um ensino do português brasileiro que valorize a língua em uso, pautando-se na Sociolinguística. O autor parte do princípio de que a escola persiste na ideologia de que o idioma ideal a ser falado consiste no modelo padronizado pela forma escrita e, em vista disso, o professor perpetua, segundo essa crença, uma prática preconceituosa que leva o aluno a negar seu dialeto de origem, a fim de assimilar outro de maior valor social, de maior prestígio. O dialeto padrão, por meio de uma prática tradicional de ensino de língua, na maioria dos casos, é trabalhado na sala de aula a partir de uma fundamentação conservadora, tradicional e prescritiva: a metalinguagem. Consoante essa visão, Horta revisita os estudos realizados por linguistas e sociolinguistas como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011), Castilho (2010), Faraco (2008), Perini (2010) e outros, reafirmando que os conceitos de certo e errado têm se perpetuado nas salas de aula e inflado,

cada vez mais, as crenças negativas a respeito das diversidades de uso do português do Brasil, fato que reforça a desmotivação de um ensino pautado no respeito à variação linguística.

Em seu texto, o pesquisador buscou observar, em 04 (quatro) escolas do município de Juiz de Fora (MG) (públicas e privadas), como a variação linguística é tratada em turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e se há a organização de um planejamento para tratar desse tema nas aulas de Português. Em vista disso, procurou, por meio da pesquisa qualitativa com base na etnografia, levantar dados e analisá-los. Também entrevistou professores da disciplina Português para verificar questões diretamente relacionadas ao ensino de língua, principalmente com o objetivo de analisar o tratamento dado à variação linguística.

Diante dos resultados observados, foi possível ao autor concluir que o tratamento atribuído à variação linguística ainda não assume uma posição adequada nas aulas de Português, o que demonstra estar a teoria ainda distante da prática pedagógica que poderia favorecer a competência de uso da língua. Ele reafirma, em sua pesquisa, que a variação é um fenômeno inerente às línguas naturais e que, em virtude dessa realidade, o professor e os alunos precisam ter consciência desse fenômeno linguístico. Mas, acima de tudo, que cabe ao professor ser o agente responsável pelo pensar a língua como uma entidade viva e em constante mudança.

Diante dos estudos de Horta, é fácil verificar as semelhanças com o que proponho em minha pesquisa: levar o aluno, e também a escola, a entender a variação linguística como característica das línguas vivas, incluindo nesse enredo o português brasileiro e seu caráter heterogêneo. Assim, comungo com as ideias defendidas pelo pesquisador, e mais, busco refletir sobre práticas concretas de ensino de português que favoreçam a promoção da competência dos alunos de fazerem uso de uma língua que seja reflexo da realidade e do arcabouço sociocultural e identitário que nela se reflete.

Apoiando-nos nas ideias de Horta, o meu trabalho destaca também a necessidade de proporcionar aos alunos de escolas privadas essas reflexões, uma vez que é importante e essencial que estes também compreendam o processo de variação e de mudança próprios de sua língua materna, que valorizem e respeitem o seu dialeto e também aqueles outros considerados menos prestigiados, para que possam, enfim, contribuir para reduzir a segregação e a intolerância linguística e promover o olhar heterogêneo para outras variedades do português.

O segundo trabalho a que dou destaque refere-se ao artigo intitulado “A Sociolinguística no ensino fundamental: resultados de uma pesquisa-ação”, publicado por Cyranka (et. alii, 2010). A abordagem expressa nesse artigo assinala a importância de se

destacar a Sociolinguística Educacional como fonte de reflexão sistemática em sala de aula para se promover a compreensão, entre alunos do ensino fundamental, dos processos de variação linguística segundo as características do português do Brasil. As abordagens que fundamentam tal discussão direcionam-se basicamente para duas questões centrais: 1) Como levar nossas crianças e nossos jovens a se tornarem competentes em utilizarem, quando necessário, a variedade culta do português, tanto na modalidade oral quanto na escrita? e 2) Como fazê-los se interessarem por essa questão?

Para tornar isso possível, Cyranka utiliza, como metodologia, a pesquisa-ação com alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Juiz de Fora (MG). A escolha por essa metodologia, segundo justifica a autora, se dá em virtude da intervenção direta e colaborativa junto a esses sujeitos. O objetivo é facilitar a desconstrução do mito da homogeneidade linguística o qual possibilita o surgimento de avaliações sociais negativas acerca da língua materna.

As conclusões a que Cyranka *et alii.* chegaram confirmam que a Sociolinguística Educacional pode contribuir para a consciência dos alunos quanto à variação linguística do português que usam em seu cotidiano. Tal estudo também favoreceu a reflexão dos alunos sobre a valorização de seu dialeto de origem como marca de identidade e de legitimidade cultural e social e possibilitou a ampliação do uso do idioma materno por meio do acesso à variedade culta da língua, fato que lhes permite exercer mais amplamente sua cidadania.

Destaco que essa metodologia empregada aproxima, a meu ver, a teoria da prática pedagógica e possibilita analisar os efeitos de uma ação reflexiva mais concreta a respeito do ensino de português na sala de aula. Essa mesma metodologia tem sido adotada no trabalho que desenvolvi e que discutirei com mais profundidade nos capítulos mais à frente. É válido ainda destacar que a pesquisa-ação, conforme acredito, imprime ao trabalho de pesquisa pedagógica um caráter mais real de mudança de olhar do aluno a respeito dos estudos realizados.

Observo, aliás, diante das duas pesquisas acima brevemente descritas, de Horta (2012) e de Cyranka (2010), que há uma contiguidade entre as propostas realizadas: ambas buscam fortalecer a concepção de que a escola é a responsável por gerir as reflexões em torno da consciência de alunos quanto à heterogeneidade das línguas, em específico do português do Brasil. Além disso, tais projetos reafirmam o papel do professor na construção desse pensamento e colaboram para fixar a importância do trabalho com a Sociolinguística Educacional no espaço da sala de aula, ideias que se coadunam com os propósitos que discuto neste meu trabalho.

O terceiro estudo que selecionei para ser descrito nesta revisão configura-se como uma tese de doutoramento defendida em 2011 e cujo título já se destaca por assinalar, segundo meu interesse, aspectos importantes que giram em torno da Sociolinguística aplicada ao ensino e da formação continuada de professores: “Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa” (DIAS, 2011).

Dias ressalta, em sua pesquisa, uma pergunta fundamental: “Os materiais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede) da área de Linguagem têm se beneficiado das contribuições da Sociolinguística Educacional?”.

Para referendar seu estudo, a pesquisadora faz uso de materiais disponibilizados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, oportunizada pelo Ministério da Educação (MEC), onde encontra um *corpus* vasto de documentos para suas análises descritivas. Tais textos fazem parte de programas como o Ceform (Centro de Formação Continuada de Professores), Cefiel (Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos em Linguagem), Ceel (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) e Cefortec (Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino).

Em seu estudo, Dias revela seu objetivo mais imediato: identificar as contribuições da Sociolinguística Educacional na construção de materiais destinados à formação continuada de professores e como estes últimos podem, por meio desses materiais, contribuir para amenizar os preconceitos linguísticos e sociais já enraizados na cultura brasileira e vislumbrar a instauração de avaliações positivas trazidas pelas reflexões proporcionadas pela variação linguística.

Pelo fato de apresentar uma abordagem teórica que explora conceitos e definições a respeito da Sociolinguística Educacional, da educação linguística, da variação e mudança linguística, das interferências desses estudos no ensino de língua portuguesa e da significativa importância da formação continuada de professores, me aproximei desse estudo para embasar minhas reflexões a respeito de como o ensino de português pode ampliar o domínio da língua materna, o respeito à diversidade linguística e a aquisição de uma variedade linguística mais formal.

Dias assinala, em seu texto, que o trabalho com a variação linguística não pretende estabelecer rigorosas mudanças no tratamento da língua. A pesquisadora defende: “Não pretendemos que os alunos das classes populares utilizem somente as suas variedades

linguísticas, sem que sejam introduzidos ao uso das variedades de prestígio, ou que os alunos das classes mais prestigiadas utilizem apenas a variedade coloquial" (p.84). Ela sustenta que é função da escola refletir junto com os alunos sobre a teia complexa dos valores simbólicos e linguísticos em que a língua se constrói, bem como sobre o fato de caber à escola e a todos os que dela fazem parte favorecer a competência comunicativa desses sujeitos que precisam pensar a língua como um instrumento de comunicação e de identidade individual e coletiva.

Essas abordagens me motivam ainda mais quanto à crença que sustento neste texto: de que o ensino de língua portuguesa, com base na pedagogia da variação linguística e nos postulados da Sociolinguística Educacional, favorece o uso competente do português por todos os falantes desse idioma, o qual já é tão prejudicado por julgamentos negativos e por avaliações sociais preconceituosas.

Após tão profunda discussão teórica e argumentativa, alicerçada por análises descritivas respaldadas empiricamente, Dias (2011, p. 264) traça, de modo claro e coerente, em suas considerações finais, o encontro perfeito entre a ideologia e a prática pedagógica ao argumentar que é preciso que o professor não apenas aborde os conceitos prototípicos do “conteúdo” variação linguística, muitas vezes presente na matriz curricular da disciplina, mas que assumidamente crie

[...] *uma mudança de cultura no ensino em relação ao como, por que e para que ensinar os conceitos sociolinguísticos. Não basta ensinar a variação linguística apenas em um capítulo isolado do livro didático, é preciso ensiná-la dentro de um contexto da prática dos diversos gêneros textuais – porque é aí que a variação linguística se efetiva – para que a escola possa levar o aluno a se tornar um leitor, redator e orador competente em diferentes contextos sociais. (Grifo do autor)*

A pesquisadora encerra seu pensamento por meio de um questionamento fundamental: “Como essas práticas inovadoras podem chegar não só à escola, mas à sociedade?”. A resposta para essa pergunta dá, ela mesma, ao citar a metáfora apresentada por Coroa (2010): “Jogando uma pedra no lago”, que equivale a provocar o início de um movimento que pode se alargar, como as ondas provocadas pelo impacto do objeto sobre a água.

Procurando ser coeso com as pesquisas aqui realizadas, o quarto estudo que destaco tem como enfoque a abordagem da Sociolinguística voltada para o ensino de português na escola (OLIVEIRA, 2011). A autora da dissertação de mestrado, intitulada “As modalidades oral e escrita da língua portuguesa: um tratamento sociolinguístico na escola”, propõe analisar como ocorre a passagem da modalidade oral para a modalidade escrita do português, levando

em conta os processos de variação linguística e as características dessas modalidades de uso do idioma.

Em seu texto, Oliveira discute a relevância do estudo das modalidades orais e escritas para o ensino de Português na sala de aula, em especial, quando relacionado à concepção do multidialetalismo brasileiro, termo que reforça a ideia de que há, em uma mesma língua, como o português brasileiro, diversas formas de se falar e de se escrever. A pesquisadora ainda reforça seu posicionamento ao assinalar para o leitor que a modalidade escrita, apesar da primazia cultural sobre a oralidade, também deve ser adequada a contextos interacionais e discursivos específicos, levadas em conta suas diferenças e peculiaridades. É sobre este ponto que a autora confirma o que muitos estudiosos da linguagem, como Bagno (2003, 2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Geraldi (1996), Mollica (2003), Silva (2004) e outros, também assinalam: a capacidade das línguas de sofrerem modificações, de mudarem, de estarem sujeitas a uma diversidade de usos, diversidade esta compreendida pelo senso comum e pela escola como “erro”, se comparada ao ensino sistemático da língua padrão, gramaticalmente tradicional.

Oliveira aprofunda, em sua pesquisa, a compreensão entre a oralidade e a escrita sob a chancela da variação linguística. Para atingir seu intento, a estudiosa apoia-se em 3 questões básicas: 1) Como os alunos e os professores se percebem diante da diversidade linguística em sala de aula? 2) De que maneira é feito o trabalho de mediação na transição dos saberes da oralidade para a escrita? e 3) Há diferença na monitoração da fala dos alunos quando estão conversando entre pares (aluno-aluno) e quando se comunicam com o professor?

Tais reflexões são embasadas a partir de uma metodologia central: a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, realizada em uma turma do 5º ano de uma escola municipal da cidade de São Sebastião (DF). Para isso, foram empregadas estratégias diversas que colaboraram para o levantamento dos dados, tais como: descrição das observações feitas em sala de aula, transcrições das gravações em áudio e vídeo, entrevistas com a comunidade local e escolar, aplicação de questionários.

Estou certo de que tais procedimentos fortalecem os resultados a serem coletados e possibilitam um aparato científico mais concreto que pode ser relacionado com a pesquisa-ação que empreendo.

Como resultado de sua investigação, Oliveira chegou a algumas considerações que destaco a seguir: 1) realização pela professora, no decorrer das aulas, de correções nas falas dos alunos de modo a adequá-las à variedade padrão, formal, bem como foram também observadas as reações dos alunos diante dessas correções; 2) tendência de os alunos, sujeitos

da pesquisa, monitorarem menos suas falas ao interagirem com seus colegas de turma; 3) ocorrência de dificuldades dos alunos de transporem seu texto da modalidade oral para a escrita, principalmente quando há necessidade de empregar uma variedade mais formal, próxima da língua padrão; 4) identificação, devido à pouca familiaridade com produção de textos formais escritos, de marcas da oralidade nas produções escritas, mesmo porque, segundo a pesquisadora, a participação dos alunos em eventos de oralidade predomina na escola e em suas comunidades de origem, junto a seus familiares. A partir dessas declarações, a estudiosa sugere que práticas de letramento devam ser ampliadas na sala de aula e também no contexto familiar dos alunos, e ainda propõe a formação continuada de professores para lidar com a variação linguística, que ainda tem pouco espaço na sala de aula.

Diante da pesquisa delineada por Oliveira, posso confirmar que a relação entre as reflexões pautadas na variação linguística e o ensino de língua portuguesa na escola pode suscitar contribuições essenciais para promover a consciência linguística dos alunos sobre o português que utilizam e levá-los ao entendimento de como o idioma materno efetivamente funciona e se consolida em seu meio social real. Acredito que valorizar a formação continuada de professores, como também argumenta Dias, é uma obrigação do Estado e da escola, para que possibilitem a evolução nos métodos de ensino do português brasileiro e inibam a consolidação de uma cultura linguística intolerante.

Outros textos e pesquisas, também de suma relevância, podem servir de base para os estudos em torno das discussões sobre variação linguística, Sociolinguística Educacional e ensino de língua, dentre os quais cito Bortoni-Ricardo (2009), Bagno e Rangel (2005), Faraco (2006), Gnerre (1985), Magalhães (2007), Sousa (2009), Gallo (1989).

Na busca por estudos sobre variação e ensino e sobre a Sociolinguística Educacional que aqui empreendo, confirmo que ainda há poucos textos sobre esses temas. Resta-me, entretanto, a coragem e a curiosidade em promover pesquisas mais aprofundadas, que revelem outros olhares sobre o ensino de português e as reflexões fundadas na variação linguística. Os estudos que aqui apresento me fortalecem e entram em sintonia com o meu trabalho, que se encontra em constante processo de construção e reconstrução.

Com a intenção de me aprofundar sobre tais questões e de compreender as dificuldades que estão relacionadas à educação no Brasil, incluindo-se nesse quadro o ensino de língua portuguesa, levantarei, a seguir, algumas considerações que permitirão discutir a respeito das possíveis causas da crise do ensino brasileiro e do fracasso escolar.

3 A QUESTÃO DA ESCOLA BRASILEIRA: O FRACASSO ESCOLAR E SUAS RAÍZES HISTÓRICAS

A escolha do português como língua oficial do Brasil e a consequente instauração de leis de defesa do idioma oficial são práticas que se originaram simultaneamente com a constituição e consolidação dos Estados Nacionais ocidentais. A formação dos Estados Modernos europeus, como Inglaterra, França, Espanha e Portugal ocorreu com o fim do período da Idade Média, época em que o poder era predominantemente descentralizado.

Com a consequente centralização do poder nas mãos do rei, surgiu o momento oportuno para se formar um Estado consolidado, regionalmente demarcado, com leis próprias, moeda fixa, exército organizado, língua oficializada e com a instauração de uma balança comercial que pudesse favorecer o enriquecimento da burguesia. Aliás, essa forma de governar era, de certo modo, favorável aos burgueses, os quais necessitavam de leis bem definidas que facilitassem seu projeto de ampliação comercial entre cidades e regiões europeias. Essa classe social era desejosa, na verdade, de uma sociedade mais organizada e menos caótica, a fim de lucrar mais por meio de impostos e da manutenção do poder.

Parece-me que essa estrutura de organização política e ideológica ressurgiu contemporaneamente como ideologia de imposição em nosso país. A questão da língua oficial é retomada com maior ênfase, mais recentemente, na Constituição Federal (BRASIL, 2000) promulgada em 1988, cujo artigo 13 afirma que “[...] a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.

A proposta de legitimar uma língua oficial no Brasil teve seu início no período do Império, época em que as formas de comunicação na colônia americana de Portugal se faziam por meio da língua geral, constituída, em grande parte, pelo tupinambá, uma língua do litoral brasileiro da família do tupi-guarani, usada juntamente com o português, graças aos padres jesuítas que para cá vieram com o objetivo de catequisar os indígenas. A língua geral foi uma espécie de mistura de dialetos que servia às necessidades comunicativas entre aqueles que aqui se estabeleceram logo no início da colonização. Trata-se de um *pidgin*² que se constituía na colônia portuguesa.

Já em 1757, essa mesma língua geral foi proibida por uma Provisão Real porque, a essa altura, o português estava sendo suplantado pelo *pidgin*, a chamada língua geral, em

² Segundo Monteiro (2010), dá-se o nome de **pidgin** a uma língua nova, recente, que se forma espontaneamente a partir do contato de duas ou mais línguas de diferentes culturas e que serve necessariamente à função comunicativa, comercial, econômica, política etc. Os **pidgins** têm uma estrutura linguística própria, apesar de possuírem uma gramática rudimentar e predominantemente oral.

virtude da chegada de muitos imigrantes da metrópole. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, a língua portuguesa fixou-se definitivamente como o idioma do Brasil instaurando o poder da burguesia reinante.

Todo esse processo de identidade linguística só fez crescer as reflexões em torno do idioma a ser definido no país. Com a chegada da família real em 1808 e as consequentes mudanças a serem feitas na corte do Rio de Janeiro, a proposta de escolarização das massas se fez urgente. Em 15 de outubro de 1827, por meio de Decreto Imperial, foi determinado que “[...] todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras” (BRASIL, 1887, p.71), e foi esse mesmo decreto que determinou em seu Art.6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica de língua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião cathólica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Desde essa época, a educação instaurada no Brasil visava a fortalecer, na verdade, os laços da aristocracia reinante e também a manter no poder os representantes das oligarquias vigentes. Essa realidade política sempre foi recorrente e evitava o fortalecimento da massa, sumariamente analfabeta e alheia às decisões dos representantes do poder.

No século XIX, instaurado o processo de europeização no Brasil e, conseqüentemente, da língua nacional, o português de Portugal, corresponderia a essas intenções da elite dominante de acentuar a imagem de uma nação solidamente constituída. Como consequência dessa dominação político-ideológica, a escola, instrumento fundamental de controle social, impunha, como ainda faz, uma ideologia que apaga a identidade do sujeito. A maioria dos brasileiros que não tinha acesso à sala de aula, prioridade ofertada às classes dominantes, não aprenderia, portanto, a língua nacional, o português padrão, e ficaria alijada dos processos políticos e sociais fixados no país.

O estudioso e intelectual Fernando de Azevedo (1996)³ criticou fervorosamente o processo educacional que vigorava no Brasil desde o Império, período, aliás, em que na escola figuravam os anseios de uma elite aristocrática que mantinha os ditames da vida política do

³ Fernando de Azevedo, a pedido do então presidente da República Getúlio Vargas, elaborou um estudo detalhado da educação brasileira para o recenseamento de 1940. Esse estudo originou a sua obra célebre, *A Cultura Brasileira*, publicada em 1942 e que até a atualidade tem servido de base para o estudo e a compreensão do processo educacional brasileiro.

país. Sob essa ótica, tanto a escola primária quanto a universidade⁴, esta que aqui foi inaugurada em 1808 com a chegada da família real portuguesa, davam ritmo e vigor aos membros dessa elite de modo que se mantivessem em suas posições e funções sociais e políticas.

Defensor do movimento revolucionário de uma escola nova, democrática, para todos, Fernando de Azevedo, desde o final da década de 20 e início de 30, do século XX, via a educação como ferramenta de mudança, de transformação social e cultural do povo brasileiro. Pelo fato de Azevedo pensar o processo educacional como veículo de inserção social, cultural e que pudesse proporcionar o desenvolvimento do país, a formulação de um projeto nacional de educação no Brasil teve grande destaque, uma vez que, segundo ele, era necessária uma política de educação que pudesse se valer de objetivos específicos e de efeitos concretos, em nível nacional, e não apenas local, como sempre ocorreu no país desde o Império até a Primeira República, antes do Estado Novo.

Sobre essa proposta de democratização da educação brasileira por meio da Escola Nova sugerida por Azevedo e outros intelectuais, Teixeira (1994, p.41) revela, em suas análises: “A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga que, sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada”.

A Escola Nova a que se refere Teixeira foi a escola que procurou promover uma revolução nos bancos escolares brasileiros na década de 30, pós-revolução, principalmente com os ideais propostos no Manifesto dos Pioneiros⁵. Foi exatamente nesse período de fortes mudanças políticas, que o Estado Novo possibilitou um abrupto crescimento, em termos quantitativos, de escolas primárias e secundárias e, conseqüentemente, do número de alunos nas salas de aula. Isso se deu para consolidar o processo de promoção da unidade nacional,

⁴ No Brasil, em 18 de fevereiro do ano de 1808, foi fundada na Bahia a primeira Escola de Ensino Superior do país, a Faculdade de Medicina da Bahia. Em 05 de novembro do mesmo ano, surgiu a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina do Rio de Janeiro, atual UFRJ. Trata-se, portanto, dos primeiros passos para a criação da universidade brasileira.

⁵ No período republicano brasileiro, diversas reformas organizacionais tornaram-se comuns em vários Estados Nacionais e foram também significativas quanto ao campo da educação. Foi nesse mesmo período de reorganizações administrativas e políticas que Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros intelectuais criaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (publicado em 1932), cujo texto expressava a vontade de mudanças políticas para a educação no país e os ideais de uma escola nova, aberta à massa e com condições favoráveis para sua realização. A proposta de renovação educacional compreendida nesse início da Segunda República estava baseada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira. O Manifesto, dadas suas discussões atuais e alicerçadas à realidade vigente, fundamentou a base da educação e da sociedade brasileira até a atualidade.

considerada como ponto chave para a constituição da identidade cultural do povo brasileiro e como sinal de desenvolvimento do país.

Fernando de Azevedo (1996) assinala, em sua análise, que a democratização da educação proposta pelo Estado Novo rompe com sua ideia original de ver valorizada a cultura e a ciência de qualidade. Isso porque o processo de democratização proposto inicialmente pelos escolanovistas tem, pelo Estado Novo, um respaldo diferente do esperado, dados os meios que o governo utilizou para promover essa abertura da escola, de modo desorganizado e impensado.

O autor (op. cit., p.680) critica, então, como se deu esse processo de democratização do ensino proposto pelo Estado, do qual, aliás, o próprio Azevedo não faz parte. Segundo ele, o excesso de alunos, a baixa qualidade dos cursos superiores e a desorganização do processo democrático acabaram por desfavorecer, nos ambientes universitários, a promoção de uma cultura formal, real, e deixaram de revelar a identidade do país, de caráter transformador, nacional e detentor das tradições.

Assim, é possível verificar que, desde o Estado Novo, o processo de democratização do ensino instaura e reafirma a crise da educação brasileira. Com a promoção do acesso universal à educação básica assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e com sua reestruturação em 1971, a abertura das portas das escolas para o povo tornou-se mais concreta e efetiva, porém não solucionou os problemas da educação de qualidade e o efetivo aprendizado dos alunos em idade escolar.

A democratização da escola alargou seus horizontes com a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, com a educação assegurada aos jovens, adultos e portadores de necessidades especiais e às crianças com idade entre 0 e 6 anos de idade ampliando as oportunidades de acesso à escolaridade. Todas essas conquistas foram instauradas pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Mais recentemente, a Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Como forma de ampliar a qualidade dos processos de alfabetização e de promover a formação continuada de professores alfabetizadores, a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além da publicação de materiais que auxiliam a prática pedagógica, com frequência disponibilizados no site do MEC.

É inegável que, apesar da ampliação de vagas nos bancos escolares, dos ajustes em leis, e da criação de resoluções para promover avanços na educação brasileira, as discussões em torno da educação escolar têm causado diversas polêmicas além das que já são conhecidas, como a falta de gestão eficiente e de gerenciamento das verbas destinadas à

educação, ausência de merenda escolar e de estrutura física e mobiliária. Na verdade, as discussões que atualmente emergem são de outra ordem, como as propostas de políticas públicas para a educação, os altos índices de evasão escolar, as dificuldades da formação continuada dos profissionais do ensino, a desvalorização social, moral e política do professor, o estabelecimento dos ciclos, a violência nas escolas e as dúvidas que pairam sobre a qualidade de ensino, principalmente da rede pública.

Por todos esses motivos, contemporaneamente, a escola democrática, para todos, ainda está longe de revelar seu poder transformador da sociedade. Considero, por isso, que essa escola brasileira e contemporânea pouco contribui para a formação do homem como indivíduo capaz de refletir sobre seu estar no mundo, sobre seus direitos e deveres, sobre a sua própria língua que pode e deve ser usada como ferramenta de luta contra as injustiças. É essa mesma escola democrática que favorece o fracasso escolar de alunos que pertencem às camadas sociais menos favorecidas, desprivilegiadas e esquecidas pelo poder público, que se preocupa com as avaliações externas cujo objetivo central é a meritocracia.

3.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA E A PROPOSTA DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA REAL

A abertura democrática dos portões da escola favoreceu, ao longo dessas últimas décadas, a constituição de salas de aula heterogêneas. São espaços em que hoje figuram representantes de diversas classes: desde representantes de operários, agricultores, prestadores de serviço e desempregados a comerciantes e pequenos e microempresários cuja valorização social está diretamente relacionada a fatores de médio e baixo poder econômico.

Trata-se de alunos que trazem para o meio escolar seus problemas familiares, suas vivências desgastadas pelo abandono das políticas públicas, sua cultura “informal” e seus conflitos de identidade. São esses alunos, brasileiros e brasileiras, que fazem uso de variedades linguísticas desprestigiadas socialmente e que são injustamente estigmatizadas pelas elites política e economicamente dominantes.

Às variedades linguísticas desse público que compõe o democrático e heterogêneo espaço das salas de aula e que constitui, ao mesmo tempo, a base da nação brasileira, se opõe uma variedade linguística utilizada pelas classes dominantes, que se posiciona no lugar “legítimo” da cultura das classes dominantes. Trata-se de uma variedade normatizada pelos falares cultos, de maior prestígio e socialmente aceitos.

Magda Soares (2000, p.17) revela que esse embate cultural faz surgir o fracasso escolar e a produção em série do baixo desempenho dos alunos das classes menos favorecidas:

Em consequência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos, eleva as dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

A partir dessa verdade, a escola comete seu maior equívoco: o de priorizar o ensino de uma variedade linguística padronizada, fortemente ancorada na modalidade escrita e pautada insistentemente na descrição de uma língua padrão, em vez de alicerçar-se em práticas de ensino que favoreçam o respeito às variedades dos alunos que a frequentam de modo que tenham ampliada sua competência no uso da língua materna, sem negar sua própria identidade.

A necessidade de discutir a respeito da variação linguística, dos processos naturais de mudança das línguas vivas e do respeito à diversidade linguística precisa ser pensada como ponto central também nas escolas em que predominam uma parcela socioeconomicamente privilegiada. Por isso, creio que seja fundamental promover, com os alunos de escolas públicas e também privadas, a reflexão sobre a diversidade de usos do português, a distinção entre norma culta, norma padrão e norma popular, o respeito aos diversos falares existentes no Brasil, a consciência dos fenômenos próprios da mudança linguística, a fim de que possam compreender como a língua se constitui, dados os grupos de fala que dela fazem uso em contextos específicos de práticas sociais tão diversas.

Assim, reforço a ideia de que, como a escola não pode desconhecer os dialetos desprestigiados, não pode também abandonar o falante que, por natureza social, utiliza uma variedade urbana comum. A meu ver, a instituição escolar é encarregada de aprimorar a linguagem desse falante, de modo que ele tenha sua variedade linguística pensada, reavaliada e aprimorada, além de ser vacinado contra a doença do preconceito linguístico, das discriminações sociais e dos equívocos que reconstroem avaliações negativas e juízos de valor sobre a sociedade e sobre a língua.

Camacho (2013, p.68) analisa a predominância da língua padrão no Brasil e como essa variedade se impõe sócio-historicamente, inclusive por meio da escola, que se torna a agência

responsável por divulgar os valores culturais das classes mais favorecidas economicamente. Ele se refere a essa elite socioeconomicamente prestigiada, que necessita ter seu olhar sobre a heterogeneidade das línguas repensado, como uma das responsáveis, juntamente com a mídia, por maximizar os julgamentos negativos que condenam quaisquer outras formas de usos linguísticos, falados pela grande massa populacional. Ele conclui:

Para as elites (...) há, portanto, uma e somente uma língua correta e eficaz a todas as circunstâncias de interação, que se define como norma-padrão. Esse conceito, que não implica nenhuma variedade específica, como a variedade de prestígio dos centros urbanos, representa uma forma institucionalizada de imposição baseada em registros escritos e literários do passado. Adquiriu o direito de ser a língua e de aplicar às demais variedades cuidados repressivos. (Grifo do autor)

Para compreender melhor as ideias até aqui expostas, farei, a seguir, uma revisão, breve e sem pretensão de uma exploração histórica e científica ampla, de como os estudos da língua contribuíram, e ainda o fazem, para desenvolver a proposta central delineada neste texto: ampliar a competência linguística de quem já domina a variedade urbana comum, prestigiada.

4 A LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E COM O ENSINO

Dada a necessidade de discutir a nossa identidade linguística e a relação sócio-político-cultural que nos mantém vinculados a ela, apontarei, nas próximas páginas, algumas considerações teóricas que remontam historicamente aos processos metodológicos e didáticos que figuram nas salas de aula. Será possível verificar também os estudos mais recentes que podem colaborar para promover um ensino de língua que valorize o respeito à diversidade linguística e às mais diferentes formas de uso do português.

4.1 OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: HISTÓRIA, IDENTIDADE, CIÊNCIA E CULTURA

A Linguística e as correntes que dela se originam passam a ter função essencial para o entendimento do funcionamento das línguas naturais e isso será apresentado de forma resumida, porque não tenho condição, nem a pretensão, de esgotar, nesse pequeno histórico, todo o percurso científico da Linguística em décadas de estudos. Tratarei, pois, dessas questões a seguir.

4.1.1 A Linguística e sua razão primeira: o estudo social e concreto das línguas

A Linguística é a área das ciências modernas que tem como finalidade central estudar empiricamente o surgimento e desenvolvimento da linguagem humana. Assim, do ponto de vista dessa ciência, língua e linguagem assumem valores e conceitos bem específicos. A língua é definida como um instrumento de comunicação formado por um conjunto de estruturas linguístico-gramaticais, discursivas, pragmáticas, semânticas e sociais. Em outras palavras e de modo geral, a língua é vista, sob o olhar da Linguística, como um sistema de signos linguísticos e sonoros que tem sua finalidade pautada na produção da comunicação e nos processos reais de interação social. Desse modo, toda língua possui um caráter social: ela pertence a todo um conjunto de pessoas, as quais podem agir por meio dela. E é por isso que cada membro de uma comunidade falante de uma língua pode optar por esta ou aquela forma de expressão. Segundo essa mesma perspectiva, a linguagem passa a ser, então, conceituada pelos linguistas como a capacidade de o ser humano de expressar seus pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos, ou seja, trata-se da habilidade do ser humano de se comunicar e de interagir por meio da língua.

É importante dizer que a Linguística não tem como foco único e central de estudo apenas a estrutura das línguas, mas se importa também com outros processos de desenvolvimento das diversas linguagens que servem como ferramentas de comunicação. Assim como ocorre com outras ciências, a Linguística se apoia em diversas correntes teóricas para compreender os fenômenos intrínsecos da linguagem humana e funda, a partir dessas correntes, diversas escolas linguísticas, tais como o Estruturalismo de Ferdinand Saussure e, posteriormente, de Leonard Bloomfield, o Gerativismo de Noam Chomsky, a Sociolinguística de William Labov, o Funcionalismo de Roman Jakobson e Nikolay Trubertzkoy, a Linguística Cognitiva, a Textual, a Discursiva e outras escolas que transformaram, e ainda o fazem constantemente, a compreensão da linguagem e de seu funcionamento.

É fato importante revelar que a Linguística teve seu início com a publicação, em 1916, do Curso de Linguística Geral, baseado nos estudos realizados no início do século XX por Ferdinand Saussure, que via a língua como um sistema de regras fixas que obedece a um certo padrão de funcionamento. Assim, Saussure e seus seguidores observaram que a língua é constituída por uma organização coesa de elementos linguísticos, por uma estrutura: daí surge o “estruturalismo” como abordagem de estudo da linguagem.

Vale ressaltar que a escola estruturalista entende que a língua é uma forma, uma construção, uma estrutura que deve ser estudada em si mesma. Para esses linguistas, ela é vista como um veículo social, porém eles não se atêm a essa particularidade do estudo linguístico. Segundo essa corrente, a linguagem é tomada a partir de um objeto duplo, de duas faces: de um lado encontra-se a língua, o lado social da linguagem, a que Saussure chama de *langue*, e de outro lado tem-se a *parole*, a fala, que, para os estruturalistas, é analisada como o uso individual que se faz da língua. É interessante destacar que, para Saussure, o indivíduo, o falante, sozinho, não tem condições de alterar, modificar ou mesmo criar a língua.

Desde essa época, a Linguística analisa os fenômenos da língua do ponto de vista da ciência e a partir de princípios teóricos que são definidos por meio de experiências e de observações dos enunciados falados ou escritos, dados seus valores empíricos. Assim, não há estudos linguísticos que estejam relacionados a reducionismos filosóficos ou a hipóteses meramente especulativas, uma vez que tais estudos se baseiam em métodos rígidos de análise.

Em vista de estar diretamente relacionada ao caráter empírico dos estudos da linguagem, a Linguística nega a ideia de que há línguas que são inferiores a outras e, por isso, se posiciona contra as teorias preconceituosas, visto que todas as línguas exercem sua finalidade essencial: a de comunicar a partir de práticas interacionais reais. A Linguística procura, sobretudo, estudar a linguagem e suas manifestações e, para tanto, examina com

cautela e analisa criteriosamente as línguas, sem preconceitos sociais, culturais, econômicos, etários, regionais, que geralmente estão ligados a uma visão leiga, tradicional e irracional sobre o funcionamento das línguas vivas.

O estudo das línguas, desde os primórdios, tem sido influenciado fortemente pelas análises atribuídas às gramáticas que sempre tiveram um objetivo mais significativo: o de descrever as línguas vivas. Para compreender um pouco sobre a tradição gramatical e sua importância, explanarei a seguir, de modo sintético, alguns aspectos relacionados à gramática e ao seu ensino.

4.1.2 Gramática: entre a cultura da tradição e do ensino

As primeiras gramáticas da língua portuguesa datam do século XVI e, desde então, vêm reconstruindo a tradição de descrever a língua, nesses quase cinco séculos, com o objetivo de trazer ao conhecimento de seus usuários a variedade mais prestigiada do português, segundo, principalmente, os modelos privilegiados pela cultura escrita, conforme já discuti amplamente aqui.

Mesmo antes desse período, o processo de gramatização⁶ das línguas, principalmente as ocidentais, era visto por estudiosos, filósofos e intelectuais como um fenômeno linguístico natural e recorrente, uma vez que sua principal finalidade era possibilitar o acesso às regras estruturais das línguas por meio da escrita.

Em princípio, vale registrar que a primeira gramática que deu origem à tradição gramatical foi criada e desenvolvida pelos filósofos gregos, em especial com a contribuição de Aristóteles, que procurou estabelecer uma relação estreita entre a linguagem e a lógica grega, de modo a sistematizar as leis de elaboração do raciocínio por meio da observação das formas linguísticas do grego antigo.

Mais tarde, na Idade Média, a gramatização teve o objetivo de descrever as línguas europeias. Desse ponto de vista descritivo, é possível verificar que as gramáticas surgiram com uma função pedagógica bem definida, a de se enquadrar como objeto de realização da aprendizagem das línguas e também como elemento garantidor de sua descrição, conforme aponta Auroux (1992, p.36): “A gramática latina se torna simultaneamente uma técnica

⁶ Segundo Auroux (1992) em sua obra *A revolução tecnológica da gramatização*, o processo de gramatização de uma língua ocorre a partir da necessidade de descrever e também de instrumentalizar uma dada língua fundamentando-se por meio de dois processos, que ele denomina de tecnologias, essenciais: a gramática e o dicionário.

pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las.” No caso do latim, esse fenômeno se deu principalmente em virtude da necessidade dos romanos de garantir seu domínio diante dos povos subjugados, e uma das formas de reafirmá-lo foi por meio do ensino do latim. Os povos conquistados deveriam aprender a língua dos colonizadores e, para isso, foi implantada a gramática do latim a fim de lhes ensinar a língua da cultura dominante. No Renascimento, esse processo se acentuou ainda mais, principalmente a partir de uma revolução técnico-científica no modo de descrever as línguas ocidentais.

Desde então, os manuais de tradição gramatical assumem uma postura linguística que revela ao seu usuário uma língua estruturada em classificações fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas e ortográficas ainda fundamentadas nas regras do “bom uso” da língua. A estrutura das gramáticas foi se multiplicando e, por isso, é possível perceber que as gramáticas das línguas ocidentais apresentam sempre a mesma estrutura. São, geralmente, divididas segundo um mesmo formato descritivo, correspondente a um sumário modelar: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística; e inclui-se aí a gramática da língua portuguesa. O processo de gramatização que “enformou” as línguas sob o ponto de vista da tecnologia dos dicionários e das gramáticas possibilitou a sua homogeneização, conforme acentua Miranda e Barroso (2006, p.31):

É devido a isso que os conteúdos das gramáticas, ainda hoje, são tão estáveis e homogêneos (ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, figuras de construção). Esses conteúdos pouco mudam ao longo do tempo e de gramática para gramática – até as gramáticas de línguas diferentes contemplam esses mesmos componentes –, como se os autores de gramáticas quase que apenas reproduzissem as obras anteriores, sem propor uma descrição original da língua estudada.

Essa representação da língua materna, em nosso caso, do português, emerge de uma estrutura singular, entretanto descritivamente encerrada em si mesma. É a partir dessa estrutura descritiva e puramente idealizada, que a escola insiste em desvelar para os alunos, falantes do português contemporâneo, ou do português brasileiro, uma língua uniforme, cristalizada, imutável e distante do uso real e prático.

4.1.3 O ensino de gramática e as variedades cultas: condições interacionais e sociais

Priorizar o ensino de gramática na sala de aula por meio do estudo dos gêneros textuais é uma das estratégias que os profissionais de educação vêm realizando para promover

o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Entretanto, considero que é preciso ter consciência de que, para se ampliar o domínio dessas competências, não basta ensinar gramática – pura e rigidamente como num tratado ditatorial e mecanicista. É necessário levar em conta que aprender a língua significa construir reflexões de base social e discursiva sobre seu funcionamento real.

Essas reflexões são reafirmadas por Travaglia (1997, p.101) quando faz uma abordagem crítica e expositiva dos reais propósitos do ensino de gramática no espaço escolar. Afirma ele:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

O ensino de gramática, mesmo aliado aos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), que têm, nos gêneros textuais, o objeto de ensino da língua, está ainda desarticulado de sua função específica: promover o acesso às variedades cultas aos alunos que as empregam limitadamente, de modo que as utilizem em situações de práticas sociais mais sofisticadas e/ou formais.

Mais adiante, afirma esse mesmo autor (op.cit., p. 17):

Se se entender gramática como uma teoria, constituída, por exemplo: a) por um conjunto de classificações de unidades linguísticas e de funções que estas podem exercer na cadeia linguística; b) pela explicitação de relações possíveis entre vários tipos de unidades e de mecanismos de funcionamento da língua e coisas semelhantes; talvez a gramática tenha pouca coisa a ver com qualidade de vida. Por exemplo, em que melhora a vida de uma pessoa saber dizer qual é o objeto direto, o sujeito de uma frase, dizer se uma palavra é verbo ou substantivo ou pronome? Parece-nos que em nada. Isto serve quando muito, para um sucesso na avaliação escolar ou para aqueles que têm profissões ligadas à análise da língua.

Bagno (2007, p. 83) propõe uma compreensão mais concreta e eficiente para o ensino de gramática como meio de aprimorar as habilidades e capacidades a que todos os alunos devam ter acesso. Ele sugere então, que o domínio da língua deva estar vinculado aos mecanismos de interação social de produção e recepção de textos de diversas modalidades:

Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já

sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc.

Como posso constatar, essa proposta de verificação da finalidade do estudo gramatical na sala de aula dialoga com as afirmações desses autores, para os quais o ensino da gramática deve estar diretamente ligado às condições de produção de sentido de um texto (oral ou escrito) socialmente aceito.

Somente com essa finalidade, há uma razão concreta para esse ensino nas escolas, uma vez que, estudar a língua pautando-se nos modelos gramaticais, segundo os autores, implica, simultaneamente, estudar o texto que é construído nas interações sociais, ou seja, no discurso. Assim, tudo o que é gramatical também é textual.

De acordo com Travaglia (2009, p.17), a qualidade de vida também provém do domínio das variedades cultas que, além de proporcionar textos bem construídos, também possibilita uma vida socialmente plena em qualidade, desde que seja possível

[...] entender a gramática não como teoria linguística, mas como o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa, então, sem dúvida, a gramática tem tudo a ver com a qualidade de vida, pois quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá.

Por tudo isso, reafirmo que o domínio da língua materna e a ampliação da competência de uso dessa língua podem favorecer também o domínio e a ampliação de outros valores culturais e o pensar criticamente sobre eles. A língua do Estado, das leis e a língua do povo devem, sim, ser vistas como mecanismos e como estratégias que favoreçam um aprimoramento linguístico e uma inserção no mundo da cidadania.

4.1.4 Gramática e Sociolinguística: três propostas inovadoras

Partindo da concepção inicial de que a língua é um fenômeno vivo, compreendo que a gramática que a constitui também deva ser enxergada do ponto de vista das manifestações de mudança e do uso efetivo que dela fazemos. Para isso, acredito que o investimento didático da escola para levar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa deve ser aprimorado, intensificado, a fim de que lhe seja possível dominar com propriedade e responsabilidade o idioma que usa, adequando-o aos contextos mais diversificados, marcados, enfim, pela

aceitabilidade discursiva. É neste ponto que destaco a influência do poder que o discurso (uso) assume perante a gramática (sistema) de uma língua. Só há gramática se houver discurso, o que significa que são elementos inseparáveis, indissociáveis e mediados pelo papel fundamental exercido pelos falantes, por aqueles que constroem e reconstróem o próprio idioma.

Aprofundando essa discussão, Neves (2013) reforça que a linguagem é intermediada pelas relações existentes entre os participantes de um ato discursivo, cada um com papéis bem delimitados, porém nem sempre fixos. Segundo a autora, é preciso rever a antiga relação estabelecida pelo estudo da linguagem que considerava que emissor e receptor exerciam, cada um, um papel discursivo fixo, imexível, em cada uma das pontas do processo comunicativo. Essa mesma autora (op.cit., p. 111) discute a real força ilocutória do discurso e a urgência em rever essa antiga crença que ainda é vigente nos espaços escolares:

Em primeiro lugar, não se pode, nunca, perder de vista o fato de que a produção do enunciado resulta de uma complicada troca, que é a interação linguística, nesse esquema desconsiderada, ou, pelo menos, minimizada. E, aí, o próprio modelo do circuito de comunicação tem de ser revisto. Em cada ponta não há mais uma careta, ou um bonequinho, e nem podem as duas pontas do circuito ser vistas em molde idêntico: do lado do falante (um indivíduo com inserção social e com história), pesa a força da situação de comunicação, desde antes do planejamento da fala; na outra ponta, o interlocutor (também um indivíduo com inserção social e com história) não é um simples destinatário, pois o próprio direcionamento do enunciado, além de carregar a marca daquele que pratica o ato de fala, é regido pela imagem daquele que está na outra ponta.

Refiro-me, assim, a situações interativas mediadas pela linguagem, por atitudes linguísticas em que a categoria gramática se insere como elemento que fundamenta as interações sociais e discursivas específicas dos atos comunicativos. Surge, então, a necessidade de repensar o ensino da gramática na sala de aula e de revê-la como um dos elementos que constituem a competência comunicativa do sujeito.

É exatamente em vista dessas discussões, que reconheço os esforços de estudiosos como Bagno (2011), Castilho (2010) e Perini (2010) em aprofundar suas pesquisas no campo da gramática do português genuinamente brasileiro, da língua que efetivamente é empregada em interações cotidianas, com suas características únicas, peculiares, adquiridas na cultura social. Uma gramática autêntica e essencialmente nacional.

Em suas obras mais recentes, esses estudiosos da língua portuguesa buscam esmiuçar os fatos linguísticos em textos que efetivamente revelam como o português brasileiro se

apresenta nos chãos de terra batida Brasil afora, quando empregado por falantes em situações reais de interação.

Destaco, portanto, três grandes obras que constituem um marco na história da descrição do português brasileiro; obras sobre as quais tratarei, a seguir, com mais precisão e que buscam objetivos específicos e distintos, mas que são marcadas por um mesmo ponto de intersecção: a mudança linguística. Sobre essa característica natural e própria das línguas vivas, Bagno (2011, p.27) atesta:

Contra a mudança linguística não há nada que se possa fazer: ela é inegável e é da própria natureza das línguas, tal como a mudança é da natureza de tudo o que existe na sociedade, no mundo e no universo. Em vez de lutar contra ela – o que é sempre uma guerra perdida de antemão –, mais vale buscar formas de convívio sadio e tranquilo com ela. [...] Não há nada que se possa fazer contra a mudança linguística porque ela é **impulsionada pelos próprios falantes**. É no mínimo irônico ver a tradição purista tentando vencer o invencível: o processamento sociocognitivo por seus próprios falantes nativos, incluídos os puristas! (Grifo do autor)

Em sua obra Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2011), a que o próprio Bagno apelida de GPPB, o sociolinguista descreve como nosso idioma é efetivamente sacramentado pelos brasileiros. Trata-se de uma obra de grande importância para o professor de Língua Portuguesa e para todos os que têm interesse em língua e linguagem, principalmente, para os estudantes de Letras e de Pedagogia que pouco ou nada aprendem nas universidades sobre a língua real que usam.

Marcos Bagno, em mais de 20 anos de estudos, faz um recorte histórico e também morfossintático do nosso português, suas variedades, suas variantes, os fenômenos sociolinguísticos e estilísticos próprios de um idioma que se manifesta na riqueza das atividades sociais e regionais de um Brasil continental. Sua tarefa, portanto, é compreender como os modelos sociais influenciam o uso real dessa língua.

Sobre os objetivos de sua obra, Bagno (2014, p. 95) assume:

O que minha gramática *propõe*, então, é fazer uma *descrição* da realidade sociolinguística do português brasileiro contemporâneo para, fundamentando-se nela, *sugerir* que as características lexicogramaticais já há muito tempo fixadas nas *variedades urbanas de prestígio*, faladas e escritas (e, por conseguinte, fixadas também no *vernáculo geral brasileiro*) sejam o verdadeiro objeto de uma pedagogia de língua materna sintonizada com os avanços da pesquisa linguística e das ciências da educação. (Grifos do autor)

Mais à frente, o mesmo autor (op.cit., p. 96) reforça que “[...] já passou a hora de reconhecemos a legitimidade das variantes linguísticas há muito plenamente implantadas nas variedades urbanas de prestígio, *ao lado* das variantes elencadas na tradição gramatical como as ‘corretas’ e ‘boas’.”.

Ao se deparar com esse novo olhar pedagógico, um estudioso da linguagem pouco informado se assustaria, porém é fato que se trata de uma inovadora forma de ensinar o português, atual e que atende à realidade vigente da nossa língua materna.

Nesse mesmo viés, que considera a língua em uso e que prioriza os fatos sociolinguísticos como ponto inicial para estudar a gramática do português do Brasil, Mário Perini (2010, p. 21) traz para as bibliotecas a Gramática do Português Brasileiro, que tem como objetivo “[...] descrever como é o PB, não prescrever formas certas e proibir formas erradas.”. Sobre essa intenção, mais adiante, em sua obra, o estudioso (2010, p.26) reforça que esse livro constitui “[...] uma gramática **descritiva**, que procura explicitar a língua realmente utilizada pelos falantes do PB, sem discutir ou sustentar alguma teoria em particular; e muito menos prescrever a língua ideal que as pessoas deveriam usar.”.(Grifo do autor).

Perini faz, nessa obra, um levantamento detalhado da semântica e da sintaxe das orações, áreas que, segundo ele, são carentes de estudo, além de algumas abordagens morfológicas e fonológicas. Seu texto consiste num estudo preciso de fenômenos linguísticos que atestam os processos de mudança linguística e que descrevem como eles foram efetivamente incorporados pelo falante do nosso português.

É nessa mesma obra que o gramático expõe sua tese de que a língua deve ser compreendida e aprendida a partir do ponto de vista da ciência e de que a gramática necessita ser revisitada, (re)observada, segundo o que sugerem os procedimentos científicos disponíveis para aprimorar o conhecimento linguístico de seu falante. Ele reforça, assim, que um país é feito por cidadãos e também por pessoas alfabetizadas cientificamente.

Assim sendo, o autor (2014, p. 58) apresenta sua tese:

O conhecimento de uma língua é parte de nosso conhecimento de mundo, programado em nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos. Em outras palavras, a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real.

É exatamente sobre essa perspectiva, que a escola precisa priorizar o estudo da língua. Se a Química, a Física, a Biologia, a História, a Geografia, a Matemática e tantas outras

modalidades escolares são estudadas e compreendidas sob a tutela das ciências, por que não legitimar a língua como uma disciplina científica, e a gramática como uma de suas vertentes de pesquisa? Se educação e ciência precisam ser reavaliadas nos currículos escolares, elevar o português ao *status* de disciplina científica será um avanço para as próximas gerações de brasileiros que enxergarão nosso idioma segundo sua condição inerente: a heterogeneidade. Essa perspectiva, acredito, poderá reduzir as avaliações negativas e os juízos de valor que ainda se sobrepõem ao respeitoso gesto de lidar com as diferenças tanto linguísticas quanto sociais, e que são recorrentes no país.

Sobre esse ponto, o de que existe, desrespeitosamente, o “certo” e o “errado” na língua em uso, tendo em vista o olhar da gramática conservadora, Ataliba Castilho (2014, p.88) explica: “O ritmo de nossas gramáticas adota o que se poderia chamar de ‘estilo revelação’. O gramático se transforma numa espécie de Moisés que desce dos altos montes e brada aos povos estupefatos... o que está certo e o que está errado em sua linguagem!”. A metáfora empregada por Castilho critica diretamente o vazio que há entre os puristas gramaticais e o falante nativo do português. Observo, assim, que ocorre um embate ideológico, e ao mesmo tempo simbólico, que desconsidera o usuário da língua como representante oficial de seu próprio idioma.

E é com o fim de autenticar o poder do falante em construir e reconstruir sua língua que Castilho lança, em 2010, a Nova Gramática do Português Brasileiro. Trata-se de um volume encorpado, com 768 páginas, e que traz reflexões históricas, políticas, sociolinguísticas – principalmente quando destacada a diversidade do nosso português – e também linguísticas sobre nosso idioma materno, desde as categorias morfossintáticas à estrutura funcional da sentença e a semântica.

Todos esses aspectos gramaticais têm origem nos estudos que Castilho desenvolveu ao longo de anos de pesquisa no projeto NURC (Norma Culta Urbana Comum)⁷ e que, em sua obra, encontra-se descrito para consulta e enriquecimento. Por isso, este livro também é destinado a professores e a alunos de Letras e de Pedagogia que desejam ampliar seu conhecimento sobre o português brasileiro, sempre mediado pelo diálogo que o próprio pesquisador possibilita com seus leitores, numa espécie de conversa dirigida, marcada por indagações e por respostas que ele mesmo nos oferece sobre suas descobertas científicas.

É, assim, uma obra funcional e que abarca em si toda uma postura linguístico-discursiva que valoriza o português do Brasil em sua diversidade e nos leva a refletir sobre a

⁷ Sobre esse projeto, me deterei mais à frente.

língua que rotineiramente é empregada e sobre como a gramática dessa língua se constitui. Castilho (2010, p.42) permite ao leitor “[...] desenvolver suas próprias observações sobre um fenômeno tão importante para nossa identidade pessoal e social – a língua que falamos, e sua gramática. O objetivo maior desse livro é fazer pensar.”.

Em sua obra, Ataliba de Castilho aponta, por meio de exemplos colhidos da fala de sujeitos em constante interação, a riqueza dinâmica das estruturas linguísticas do português. Essa postura de descrever a língua a partir de seu funcionamento real se opõe às tradicionais gramáticas conservadoras que, em sua grande maioria, ancoram suas análises em exemplos da literatura clássica, considerados, sempre, como únicas e ainda formas de bom uso do idioma materno.

É posicionamento do próprio autor que seu livro não pode ser considerado literalmente uma obra exclusivamente gramatical, mas um guia orientador que assinala como o português realmente se estrutura nas marcações conversacionais de quem dele faz uso em situações reais de fala.

Enfim, as três obras brevemente descritas acima sublinham alguns conceitos e reflexões que fomentarão as discussões ao longo deste texto e que fortaleceram minha pesquisa. Essas perspectivas espelham o tecido ideológico que tem constituído as concepções de linguagem e de ensino de língua contemporaneamente, sobre os quais me apoio nessa tarefa de pesquisar para ensinar.

Procurarei discutir, a seguir, o conceito de norma linguística de modo a relacioná-lo aos aspectos sociais e políticos historicamente localizados no tempo e no espaço a fim de compreender melhor o português e todas as suas manifestações sociais.

4.2 NORMAS LINGUÍSTICAS: ENTRE O MITO E A REALIDADE

O linguista romeno Eugenio Coseriu (1979) introduziu o conceito de norma na dicotomia saussuriana de *langue* e *parole*⁸. Segundo ele, a norma constitui-se pelo uso coletivo que os indivíduos de uma comunidade de fala⁹ fazem da língua; são usos já

⁸O linguista Ferdinand Saussure (2000), em sua teorização sobre a linguagem, promove uma separação entre *langue* (língua) e *parole* (discurso). Conforme Saussure, a língua nada mais é do que um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está impregnado na mente de cada falante de uma comunidade como um produto social e, por ser homogênea, constitui objeto da Linguística. Do outro lado desta dicotomia, a *parole* (discurso) é tida como um ato individual que está sujeito a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise.

⁹Aproprio-me, neste texto, do conceito de *comunidade de fala* proposto por Labov (2008) e retomado por Dante Lucchesi (2002) que a define como um grupo de falantes que compartilha o mesmo sistema de valores sobre a língua, e não como pessoas que falam do mesmo modo.

consagrados pelos falantes e que são considerados normais em determinadas circunstâncias linguísticas, isto é, em contextos bem específicos.

Para esse estudioso, o falante se prende à norma como modelo de uso de uma língua, que varia segundo o grupo social ou a região em que é utilizada. A norma é, assim, um conjunto de realizações linguísticas que tem como uma das características mais importantes seu caráter coletivo e, por isso, é vista como um modelo abstrato imposto social, linguística e culturalmente, numa dada comunidade. Como aponta Coseriu (1979, p.50),

[...] a norma (...) é um sistema de realizações obrigatórias, consagradas social e culturalmente: não corresponde ao que se pode dizer, mas ao que já se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada. (...) a norma (...) corresponde à fixação da língua em moldes tradicionais; e neste sentido, precisamente, a norma representa a todo momento o equilíbrio sincrônico (externo e interno) do sistema.

As normas linguísticas, como símbolos de tradição e pautadas em repetições de modelos anteriores, fixam regras, códigos e subcódigos entre os indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo social. É a partir disso que surge um fenômeno social de grande relevância para a padronização da língua: a norma de maior prestígio em uma determinada comunidade. Essa norma prestigiada, por conseguinte, elimina, ou procura encobrir, as variedades linguísticas que são inovadoras, atuais e que revelam a heterogeneidade das línguas. Essa norma padronizada socialmente tende a controlar e a refrear o processo de mudança linguística, a fim de tornar-se o modelo ideal para o uso da língua.

Para Lucchesi (2002, p.66):

Esse conjunto de valores subjetivos profundamente determinado por fatores sociais, culturais e ideológicos, que é a norma, está intimamente relacionado às tendências e aos padrões de comportamento linguístico que se observam numa comunidade, o que também é norma. E o estudo dessa íntima relação é crucial para o entendimento da variação e das mudanças que caracterizam o sistema linguístico de dada comunidade de fala.

Enfim, é sobre essa constatação, assinalada sobre a existência de várias normas linguísticas, que me apoio para discutir e compreender os conceitos de norma padrão, norma culta e outras normas usadas indistintamente nas salas de aula.

Sobre isso, é possível constatar a pertinência do conceito coseriano: não há, nos sistemas das línguas, apenas uma norma existente. É preciso e necessário compreender que há diversas normas, algumas consideradas mais sofisticadas e socialmente aceitas e outras alvo

de estigma e de discriminação, mas que nem por isso devem ser consideradas como melhores ou piores.

O papel da escola, a meu ver, é levar o aluno a compreender a existência de uma diversidade de normas linguísticas e a perceber que todas atendem a demandas sociais, culturais, interacionais, comunicativas, políticas, históricas e humanas, como a norma padrão, cujos valores procurarei explicar a seguir.

4.2.1 Norma padrão: o mito sócio-histórico e político das línguas modernas

O quadro sócio-histórico brasileiro, marcado desde o período colonial por diferenças profundas na distribuição de renda da população e, conseqüentemente, na instauração de injustiças sociais, faz emergir juízos de valor que dividem a sociedade entre ricos e pobres, entre aqueles que têm acesso à escolaridade e à cultura formal e aqueles que vivem à margem das comunidades urbanas letradas.

Nesse quadro antagônico, como marca de diferenças sociais e de domínio da elite sobre a massa, instaura-se a ideologia da norma padrão do português brasileiro, que prioriza o emprego de algumas formas linguísticas, consideradas ideais e “mais corretas”, como mecanismo de exclusão de outras variedades da língua, menos prestigiadas e até mesmo estigmatizadas¹⁰. Surge, nesse universo de diferenças sociais e econômicas, a ideologia sustentada na crença de que todo uso concreto da linguagem que está em desacordo com a norma ideal de uma língua é considerado ruim, feio e errado.

Entretanto, essa reflexão sobre a língua ideal, conforme mencionei anteriormente, não é recente. Historicamente, desde a Antiguidade clássica, as pessoas já haviam percebido que as línguas sofriam processos de mudança e, por isso, tinham consciência da existência da variação linguística.

Estudiosos e intelectuais gregos, por exemplo, principalmente os que viviam na cidade de Alexandria, no Egito (século III a.C.), viam a variação linguística como um problema que precisava ser solucionado. Como estratégia para coibir a mudança, passaram a compartilhar a ideologia de que a linguagem presente nos textos literários constituía a forma ideal e correta de uso do grego. Essa linguagem seria, então, o modelo padrão a ser seguido por aqueles que desejavam inserir-se nas práticas sociais mais formais e cultas da sociedade grega.

¹⁰ José Lemos Monteiro (2008), em sua obra *Para compreender Labov*, discute, de modo claro e pertinente, as avaliações sociais e os juízos de valor que dizem respeito ao estigma e ao prestígio linguístico.

Após séculos de manutenção desse pensamento, as sociedades organizadas (entre os séculos XIV e XVII) perceberam, conforme já assinala atrás, a necessidade de sistematizar, cada uma, uma língua que representasse o poder e, conseqüentemente, o Estado, uma linguagem centralizadora que se tornasse a língua oficial de cada nação que estava em processo de construção.

Para eleger uma variedade linguística como a ideal, cada nação considerou então alguns critérios significativos na consolidação da língua a ser tida como a padrão. Segundo aponta Bagno (2007), essa língua seria uma variedade linguística que teria, resumidamente, algumas características peculiares: a) deveria ser usada pela elite europeia; b) teria forte presença nas regiões geográficas mais influentes; c) representaria uma linguagem mais rica economicamente; d) seria a linguagem que predominaria em textos literários de grande prestígio; e e) constituir-se-ia como a linguagem falada por intelectuais europeus e pelos soberanos renascentistas.

Vale destacar que a escolha dessa língua ideal ia além do critério da beleza e do requinte linguístico, uma vez que havia, nessa seleção, um fator de controle político e social muito forte, já que a ideologia predominante já naquela época concentrava-se exatamente na proposta de que os grupos que tinham acesso ao poder se mantivessem em suas posições sociais e políticas.

A imposição dessa língua “correta” e ideal excluiu, conseqüentemente, as variedades consideradas defeituosas e contribuiu significativamente para a unificação dos Estados europeus. Essa mesma variedade linguística, que passou a ser conhecida como língua padrão, serviu para reforçar a exclusão social, a separação de classes, que promoveu, e ainda o faz acentuadamente, uma divisão entre as elites socioeconomicamente mais ativas e as camadas mais pobres das nações modernas. A língua padrão, linguagem elitizada e fruto de uma criação social, política e cultural faz surgir um conjunto de regras gramaticais - a norma padrão - cuja descrição é reflexo também desse uso ideal e elitizado.

Faraco (2008, p.73) descreve, de modo bem objetivo e claro, como se dá historicamente esse processo de criação da norma padrão como ferramenta para sustentar uma política de constituição dos Estados Modernos, centralizadora de uma variedade linguística que pudesse homogeneizar a língua:

Em resposta à profunda diversificação do mapa linguístico de cada um dos novos Estados, emergiu um projeto padronizador. Desde Antonio de Nebrija (autor daquela que é considerada a primeira gramática de uma língua moderna – a gramática do castelhano publicada em 1492) se buscou

estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um **padrão** de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal. A esse instrumento damos hoje o nome de *norma-padrão*. (Grifos do autor)

Todo esse pensamento modelar atravessou séculos, num contínuo processo de perpetuação de uma ideologia que implementou o conceito de uniformidade das línguas que, por isso mesmo, não seriam passíveis de mudanças. A norma padrão – norma linguística subjetiva e abstrata, resultado político e cultural da criação humana, portanto, – só foi contestada nos fins do século XIX, época em que a Linguística moderna passou a questionar essa visão tradicional.

Lembro que essa norma ainda predomina no ideário coletivo e urbano das sociedades modernas, principalmente entre aqueles que desejam alcançar outros estágios sociais e econômicos de vida.

Para compreender melhor a relação entre norma padrão e norma culta, apresentarei, na seção a seguir, algumas considerações a respeito do conceito de norma urbana culta, tendo em vista os estudos linguísticos realizados no Brasil a partir da década de 60. Acredito que, a partir desse esboço teórico, poderei me familiarizar melhor com os conceitos aqui discutidos e entender a investigação que esta dissertação apresenta quanto ao ensino de língua portuguesa, no sentido de se promover a ampliação da competência comunicativa de alunos da educação básica.

4.2.2 Norma culta: a realidade por trás do uso social da língua

Os anos que compreenderam a década de 1960 foram muito significativos para o desenvolvimento da Linguística em várias partes do mundo, e também no Brasil. No final dessa década, mais precisamente em 1969, foi dado um passo importante para o estudo descritivo da língua falada brasileira a partir da consolidação do projeto NURC (Norma Urbana Culta) e, posteriormente, do Projeto de Gramática do Português Falado.

O Projeto NURC envolveu estudiosos, pesquisadores e pesquisados das cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre e possibilitou o compartilhamento de informações e de estudos de equipes de várias regiões do Brasil a favor de um objetivo único: descrever o português culto falado no país. Os estudos realizados pelo NURC deram origem, entre outros, a uma coletânea de textos publicados no livro “O discurso oral culto”,

organizado por Dino Preti e Hudinilson Urbano (1999), em que são apresentadas algumas conclusões dele.

Nesse material, Preti apresenta uma discussão em torno da variedade culta falada, que se constitui como uma variedade de fala em que predomina uma certa preocupação com a formalidade, ao mesmo tempo em que as regras da gramática normativa não são, por todos, empregadas com rigidez. Essa variedade é usada, segundo observações desse autor, por falantes urbanos que estão inseridos em um contexto socioeconômico mais elevado e apresentam maior facilidade de acesso à escola e aos bens culturais mais diversificados. Conforme esse autor (op. cit., p.21), trata-se “(...) 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.”.

Toda essa discussão, fundamentada em pesquisas linguísticas consistentes, cujos sujeitos foram colocados em situações de uso real da língua, por meio de entrevistas gravadas, possibilitou conclusões interessantes a respeito da fala urbana culta nas grandes cidades brasileiras. Preti (op. cit.), a partir das análises realizadas, aponta para um falar em que predomina uma linguagem mista, onde elementos da norma gramatical – do apuro linguístico tão apreciado pelas gramáticas normativas – mesclam-se a uma linguagem geral, própria de um falar mais popular e espontâneo, com suas gírias e prosódias peculiarmente regionais:

Portanto, essa hipotética linguagem urbana comum comportaria oposições como a presença de uma sintaxe dentro das regras tradicionais da gramática ao lado de discordâncias, regências verbais de tendência uniformizadora, colocações dos componentes da frase justificadas pelos elementos prosódicos, como no caso dos pronomes pessoais; abrange a precisão de um vocabulário técnico, ao lado da abertura de significado de vocábulos gírios; utilizaria vocábulos raros, de significação precisa, específica, concomitantemente com vocábulos populares de uso constante e de significado aberto (PRETI, 1999, p.22).

Com base nessa discussão, Faraco (2008) propõe a reconstrução do conceito de norma culta e de falante culto, a fim de tornar mais clara a distinção que deve ser feita entre essa expressão e a norma padrão tão apregoada nas aulas de português. A partir dessas ideias, o referido autor assinala que

[...] a expressão *norma culta*, deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita (Grifo do autor) (FARACO, 2008, p.54).

Sobre norma culta, esse autor ainda estabelece algumas discussões pontuais, uma vez que, segundo ele, os usuários dessa variedade linguística apresentam uma linguagem que se diferencia de falantes que empregam outras normas consideradas menos prestigiadas ou mesmo estigmatizadas: as variedades não cultas. Nessa perspectiva, o falante culto está diretamente inserido em práticas sociais próprias da cultura letrada, pautada precipuamente na leitura e na escrita. Trata-se, assim, de um falante que tem acesso a atividades historicamente marcadas pelas culturas formais, por valores sociais determinados, por juízos de valor e julgamentos socioculturais específicos e também por aspectos especificamente linguísticos.

Nesse processo de entendimento da norma culta, Faraco (op. cit.) retoma esse conceito e propõe uma nova definição, a de norma comum/*standard*, de modo a tentar, segundo o que acredita, minimizar os prejuízos que historicamente foram construídos a partir dos juízos de valor que diferenciam as variedades mais prestigiadas daquelas consideradas estigmatizadas socialmente. Conforme o autor,

[...] estaríamos nos aproximando de uma análise mais precisa da realidade linguística brasileira, na medida em que não há, pelo menos no plano da fala, diferenças substanciais entre o que se poderia chamar de norma culta e a linguagem urbana comum. Por tudo isso, ganharíamos se adotássemos uma designação como *norma comum* ou *norma standard*, qualificações que parecem carregar menos impregnações axiológicas do que o adjetivo *culta* (FARACO, 2008, p.62).

Sob o ponto de vista aqui discutido, portanto, vale ressaltar que o conceito de norma culta urbana se fundamenta no uso social da variedade mais prestigiada da língua em instâncias de domínio público, em que as práticas sociais mais formais exigem uma linguagem mais monitorada, a fim de atingir objetivos específicos em um processo de interação e comunicação, mas não necessariamente regida e limitada pelas regras normativas da gramática tradicional.

Tendo em vista essas discussões, entendo que é necessário e fundamental ampliar a competência comunicativa dos falantes do português por meio do acesso a variedades linguísticas mais sofisticadas, mais monitoradas, como a norma culta urbana, para que possam, dentre outras possibilidades, dar voz às suas necessidades sociais, lutar pelos direitos que lhes cabem, aproveitar oportunidades que, de outra forma, lhes seriam negadas, enfim, ter sua voz ouvida e respeitada, para buscar alçar novas etapas no seu desenvolvimento pessoal e

social, sem, contudo, desvalorizar sua variedade de origem que necessita, urgentemente, ser respeitada.

Com o objetivo de explorar mais minhas discussões, elucidarei, a seguir algumas considerações sobre a importância dos estudos sociolinguísticos, que servem de base para a minha pesquisa.

5 A SOCIOLINGUÍSTICA E O PROCESSO DE VARIAÇÃO DAS LÍNGUAS

É por meio do exercício da linguagem que o homem constrói e reconstrói sua relação com a natureza e com os outros da sua espécie. Partindo desse pressuposto, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra. Foi com base nessa premissa que a Sociolinguística surgiu nos últimos anos da década de 60, principalmente com as pesquisas de William Labov, linguista norte-americano que enxergou o princípio básico já tratado aqui, o de que as línguas sofrem variações e devem ser vistas e analisadas segundo a relação destas com a sociedade que as utiliza.

A Sociolinguística tem como objetivo maior estudar a língua em uso, dados os contextos sociais reais e concretos em que é utilizada. Além disso, também é função da Sociolinguística estudar e compreender os elementos motivadores que favorecem a variação linguística bem como identificar e analisar a importância desses elementos no processo de mudança.

Cezario e Votre (2008, p.141) definem, de modo claro, objetivo e pertinente: “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.”

Para a Sociolinguística, a língua é uma instituição social que não pode ser estudada somente do ponto de vista da sua estrutura, autônoma e isoladamente. Segundo essas ideias, a língua é reconhecida como o *locus* onde a comunicação e a interação efetivamente se realizam e, por isso, não pode ser analisada sem que se considerem os fatores culturais, situacionais e históricos próprios dos sujeitos que a utilizam. Assim, língua e sociedade estão diretamente relacionadas uma à outra e por isso complementam-se como uma unidade caracteristicamente humana.

Do ponto de vista da Sociolinguística, a variação não ocorre aleatoriamente dentro do sistema das línguas. Ela é organizada, sistemática e, portanto, segue normas cujas leis são instauradas também por fatores extralinguísticos, ou seja, por elementos que a motivam e que não se encontram somente no interior da estrutura da língua, mas também fora dela.

É necessário assinalar que o processo de variação ocorre a partir de pressupostos que permitem, então, encontrar regularidades dentro desse aparente caos linguístico e comunicativo, comum em comunidades de fala. Portanto, a variação se dá de forma ordenada, seguindo um ritmo natural e social inerente à própria manifestação linguística.

Mollica e Braga (2010, p.9-10) apontam exatamente o valor atribuído à variação como ponto central de estudo da Sociolinguística e que se torna um elemento de análise importante, principalmente do ponto de vista da ciência da linguagem. Lembra a autora:

A sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais.

Tendo em vista o olhar apurado da Sociolinguística sobre o desenvolvimento da linguagem humana, considero que seja possível criar uma proposta didática e metodológica capaz de ampliar, na sala de aula, o conhecimento e o uso do português brasileiro. Trata-se de um modelo que leva em conta a significativa importância dada aos contextos sociais e interacionais mais variados, próprios de instâncias formais. É essa proposta que descreverei logo a seguir, e que justifica essa minha tentativa de uma descrição breve de todo um arcabouço teórico sobre a Linguística e sua importância histórica.

5.1 LINGUÍSTICA E VARIAÇÃO: UMA DIVERSIDADE CULTURAL E SOCIAL

A variação e a mudança linguísticas são prioritariamente objeto das pesquisas da linguagem, em que figuram o respeito à diversidade e aos diferentes modos de usar as línguas. É sabido que toda língua viva comporta uma série de mudanças internas provocadas por fatores sociais, individuais, culturais, ideológicos, políticos, regionais. Os estudos linguísticos, assim, apontam as mais diferentes formas de se usar um idioma, dadas as variações de lugar, tempo, idade, contextos discursivos, e segundo os aspectos fonético-fonológicos, sintáticos, lexicais que figuram nesse aparato de usos. Sobre as características variacionistas das línguas vivas, Cezario e Votre (2008, p.21) assinalam que

[...] a linguística respeita qualquer variação que uma língua apresente, independentemente da região e do grupo social que a utilize. Isso porque é natural que toda língua apresente variações – da pronúncia (*falar* vs. *fala*; *bicicleta* vs. *bicicreta*), de vocabulário (*aipim/macaxeira*, *abóbora/jerimum*) ou de sintaxe (*casa de Paulo/casa do Paulo*) – que manifestam níveis semelhantes de complexidade estrutural e funcional. Desse modo, ao observar essas variedades da língua, os linguistas reconhecem sua relação com diferentes regiões do país, grupos sociais, etários e assim por diante.

Tendo aqui essas ideias sobre a Sociolinguística bem claras e definidas, creio ser importante compreender como ela pode contribuir para o ensino e aprendizagem da língua

materna nas salas de aula. Assim, busco compreender como a Sociolinguística Educacional pode favorecer a ampliação da competência comunicativa de alunos em processo de aprendizagem.

5.2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA INOVADORA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Os professores de língua e a escola estão diante de um grande desafio no que diz respeito à aproximação do mundo do aluno, principalmente no que se refere aos saberes linguísticos que ele traz de casa e de seu circuito social, quando em oposição às práticas escolares que lhe são cotidianamente apresentadas em sala de aula.

Possenti (1996, *apud* Bortoni-Ricardo, 2013, p.61) afirma que o “[...] objetivo da escola é ensinar o português padrão¹¹, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Esta é, para mim, uma verdade incontestável, um direito a ser garantido pelo professor de língua e pela maior agência responsável em oferecê-lo: a escola.

Entretanto, para mim, mais do que variedades cultas, é preciso ter consciência de que é também papel social da escola refletir sobre as variedades de uso do português, refletir sobre a heterogeneidade linguística e sobre os processos de mudança que são inerentes à língua. Trata-se de ampliar a competência linguístico-discursiva do aluno levando-o a conhecer o português culto, a norma urbana culta.

Para Marcos Bagno (2013), é papel do professor de língua portuguesa promover a reeducação sociolinguística dos alunos, independentemente de estarem matriculados em instituições públicas ou particulares, para se formar cidadãos que tenham noção da complexidade da dinâmica social e de seu estar no mundo como sujeitos que devam ter seus direitos sociais e sua cidadania garantidos. No ambiente escolar, a criança se depara com usos linguísticos que, na maioria das vezes, não fazem parte do seu convívio familiar. O aluno acaba percebendo que precisa aprender novidades sobre a língua, pois está sujeito ao julgamento social, ou seja, ele pode ser avaliado em determinadas situações do dia a dia ao interagir com os outros.

¹¹ Chamo a atenção para as nomenclaturas adotadas por estudiosos e linguistas em torno da nomenclatura referente à norma padrão e à norma culta. Destaco que, em minha pesquisa, faço a distinção entre essas duas concepções, como já assinaléi anteriormente. Possenti, a meu ver, emprega a expressão “português padrão” para se referir ao português culto, à variedade da língua empregada em situações interacionais e comunicativas de ordem mais formal e socialmente prestigiada.

Sobre isso, o processo de reeducação sociolinguística está diretamente vinculado ao ato de educar novamente, de educar de outro modo, como demonstra Bagno (2013, p.117) ao assinalar: “A reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência”.

Partindo dessa breve reflexão, considero que é papel do educador fazer com que o aluno reconheça que ele próprio possui habilidade de expressão, que ele sabe e conhece o português, sua língua. Cabe à escola expandir o conhecimento do estudante sobre a língua falada. Por isso, é de grande importância que o professor seja eficiente para trabalhar com os alunos usando os materiais didáticos adequados e diversificados, na escola, para ser realizada a reeducação sociolinguística.

Apresentarei, a seguir, algumas reflexões que, para mim, são de fundamental interesse, principalmente quanto às estratégias que elas sugerem quando relacionadas a um possível caminho para pensar o português brasileiro.

5.3 POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Os gramáticos e os estudiosos conservadores da linguagem constroem fervorosas, radicais e equivocadas críticas sobre as teorias linguísticas, acusando os linguistas de defenderem a ideia de que, na língua, tudo é válido, o que de fato não se confirma. Segundo a Linguística, o uso que um indivíduo faz de seu idioma está diretamente associado ao contexto em que está inserido, sendo, portanto, relativo a esse contexto e às práticas sociais e concretas. Tudo, portanto, que se refere à linguagem está diretamente relacionado a uma questão de adequação discursiva e contextual.

Os linguistas, aliás, de modo algum, em se tratando do ensino de língua, afirmam que “tudo vale na língua” e que são avessos ao ensino da variedade culta. Ao contrário, eles têm insistido num discurso, segundo o qual é necessário, nas escolas, o ensino das variedades socialmente prestigiadas, inclusive como um direito assegurado ao cidadão. Tal prática pedagógica deve ser encarada como um dos objetivos das aulas de português, contanto que a língua seja vista como uma instituição heterogênea, passível de mudanças e de diversidade de usos, que precisam ser compreendidas e respeitadas, sem que sejam alvo de ataques preconceituosos.

Em se tratando de valorizar a pluralidade de normas de uso da língua, acredito na promoção de um ensino em que a convivência pacífica entre as diversas formas de uso do português deva ser cultivada. É fundamental que os diversos usos do português convivam em

harmonia e que as normas linguísticas de uso mais formal, as variedades cultas, tenham garantido seu espaço de uso efetivo, segundo os contextos que as exigirem. Sobre isso, Bagno (2011, p.985) assim se expressa:

O reconhecimento da norma culta real não deve servir de base para um novo tipo de prescrição e repressão linguística. É preciso adotar a posição do convívio democrático e tranquilo entre as formas tradicionalmente padronizadas e as formas inovadoras já incorporadas à atividade linguística dos falantes urbanos. Não vamos praticar uma prescrição às avessas: rejeitar as formas tradicionais para aceitar exclusivamente as inovadoras. Na prática linguística falada e escrita, existe lugar para todas elas. O importante é abandonar de vez a noção irracional de que as formas inovadoras constituem erros a ser evitados. É inútil tentar combater supostos “erros” que já se fixaram nas variedades urbanas de prestígio, inclusive na nossa melhor produção literária desde o Romantismo.

Chamo a atenção, ainda, para aqueles que acreditam na ideologia de uma língua homogênea, a variação precisa ser combatida a favor de um idioma puro, imutável e intocável. Para efeito de exatidão, a ideia de uma língua única, padrão, que nega outras variantes consideradas menos prestigiadas e mais populares, favorece a crença social e também pedagógica de que a língua deve ser estudada, como já discutimos, segundo os modelos que vigoram nas gramáticas normativas que a mostram como um sistema de regras e de leis únicas.

A esse respeito, Castilho (2010, p.90) pontua que o reconhecimento de uma língua padrão se dá pela rejeição social dos processos de variação linguística. O autor explica:

Isso se deve a que as sociedades humanas são restritas a respeito da variação linguística, promovendo uma das variáveis, a culta, e discriminando a outra, a popular. O Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a esse fato, e por isso a escola – que é uma das representações do Estado – privilegia em suas práticas a chamada norma culta. Acredita-se que a promoção da cidadania assenta em seu domínio do padrão¹² privilegiado socialmente.

E, para reafirmar suas reflexões sobre uma língua única e gramaticalmente prescritiva, o linguista (op. cit. p.90) assinala:

Essa prática, em princípio sensível a um dado antropológico, tem tido, infelizmente, um efeito perverso em nosso país: a consideração nada

¹² Abri aqui uma observação para assinalar, conforme já o fiz em nota anterior, que também Castilho, neste seu texto, emprega a palavra “padrão” para referir-se a um modelo de língua, a variedade culta, e não como referência à língua padrão, normativa.

razoável de que das diferentes variedades que convivem numa língua só tem interesse a variedade culta. Mais, tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que só há um tipo de Gramática, a Gramática Prescritiva. Só há uma variedade linguística boa: o padrão culto. Falar bem e escrever melhor seria, ademais, uma questão de obediência a regras. Não é necessário refletir muito para identificar as consequências políticas dessa atitude.

Segundo, então, essa concepção de língua arraigada a uma gramática prescritiva, desatrelada das condições de interação e de práticas sociais reais a que o falante está sujeito em dadas circunstâncias, a noção de “erro” passou a ser o centro dos estudos de língua no espaço escolar, disseminando a ideia de que tudo o que não é culto não é correto. O padrão absoluto de correção, segundo esse parâmetro, aliás, é instaurado nas escolas brasileiras que, em sua grande parte, desconsideram quaisquer outras formas de expressão oral ou escrita como corretas. Assim, a escola, infelizmente, insiste no discurso de que falar ‘Nóis vai’ é errado, porque não é uma fala própria da língua padrão, ou da variedade culta.

Contemporaneamente, é possível, e fundamental, que se faça essa distinção entre as formas linguísticas próprias das variedades prestigiadas, que são efetivamente usadas pelo falante em seu cotidiano e aceitas pelas comunidades de fala em contextos mais formais de uso, e aquelas consideradas socialmente estigmatizadas. É o que se pode perceber, por exemplo, com o emprego dos pronomes oblíquos átonos em posição de sujeito, em construções como “Me empresta seu livro, por favor”, em que o pronome oblíquo *me* é utilizado para iniciar o período. Nesse exemplo, Perini (2010, p.119) assinala a regra do português brasileiro quanto à posição dos pronomes oblíquos na oração: “O pronome oblíquo (sem preposição) se posiciona sempre antes do verbo principal da oração.” Esse uso do português do Brasil contraria a regra ditada pelas gramáticas normativas e tradicionais, específicas da norma padrão, que orienta o não emprego dos oblíquos em início de orações.

Essas discussões em torno da norma padrão, no uso idealizado e, por isso mesmo, irreal da língua, aliás, têm se reafirmado no interior de sociedades que são divididas em classes e marcadas por diferenças culturais profundas, entre as quais predominam as socioeconomicamente privilegiadas e que dispõem de um patrimônio cultural fortemente marcado por juízos de valor, inclusive linguísticos.

Destaco, aqui, uma questão pontual no que diz respeito à crença, que se instala na sociedade, principalmente por meio da mídia e da escola, de um ensino de língua regido pela descrição aprofundada das formas linguísticas (reconhecer, por exemplo, o que seja uma oração subordinada substantiva completiva nominal) transmitida rigorosamente, na ilusão de

isso ser suficiente para que se tenha o domínio da norma padrão, da variedade prestigiada das classes socialmente dominantes.

Estou convicto de que os indivíduos que figuram socialmente entre as classes dominadoras, ao entrarem na escola, não se veem tão pressionados pela força social e política imposta pela cultura de uso das variedades cultas. Isso ocorre porque já fazem uso dessas variedades em seu cotidiano, em práticas sociais diárias junto a seus familiares e amigos que estão inseridos em contextos socioeconômicos prestigiados. Mas esses alunos que pertencem a classes mais abastadas financeiramente e que estão em constante contato com bens socio-simbólicos e culturais mais formais também resistem a um ensino conservador que prioriza a análise de expressões sintáticas, as classificações morfológicas, as memorizações próprias de um português que pouco ou nada reflete o pensar sobre o uso real que eles mesmos fazem da língua materna. Cyranka (2011, p.71) reforça essa ideia ao se referir a esses sujeitos que convivem diariamente com situações sociais elevadas socioeconomicamente: “Quanto àqueles alunos que já chegam à escola familiarizados com a variedade culta, sofrem menos, porque cometem naturalmente menos ‘erros’. Mas ficam, em grande medida, presos na memorização estéril de regras e classificações.”

Fato é que esses mesmos alunos são, em muitos casos, os representantes de uma elite que continua reproduzindo preconceitos sociais e linguísticos. Por isso, reforço a necessidade de se trabalhar também com esse público reflexões mais sistemáticas quanto aos processos da variação linguística, objetivando amenizar os prejuízos sociais e linguísticos tão arraigados em nossa cultura e reduzir, assim, as distâncias marcadas por questões sociais e políticas. Esses alunos, embora sejam falantes da norma urbana comum, prestigiada, precisam também desenvolver sua competência comunicativa. A diferença é que eles começam a caminhada um pouco mais à frente de seus colegas falantes do vernáculo¹³ desprestigiado.

Tendo em vista um ensino de língua marcado pela tradição gramatical, deixo claro, a partir de estudos linguísticos mais contemporâneos, que a instituição escolar, pública ou privada, deve abandonar de vez o ensino exclusivo da norma padrão, da norma abstrata e desprovida de sentidos reais para os alunos que a frequentam. Firmo a ideia de que é dever da escola, além de valorizar e respeitar as normas populares/vernaculares, muitas vezes estigmatizadas, desenvolver competências de uso das variedades cultas, de outras normas, com o objetivo central de favorecer e ampliar o conhecimento de um mundo diverso e plural.

¹³ Diante dos diversos entendimentos que se tem para o termo *vernáculo*, tomo emprestada a definição de Monteiro (2008) para esse termo, identificado como um estilo menos monitorado, mais espontâneo, em que há o mínimo de atenção ao uso da língua em situações interacionais.

Bortoni-Ricardo (2005, p.49) amplia essa discussão e revela qual deve ser o objetivo maior da escola quanto ao ensino de língua:

Ocorre que a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico. Em ambientes bilíngues e multilíngues, as variedades adquiridas na escola poderão ser outras línguas. Em ambiente monolíngues, as variedades adquiridas serão estilos mais formais da língua, a que nos referiremos como estilos monitorados.

Proporcionar ao aluno um ensino bidialetal, a partir de sua variedade legítima, aprendida juntamente com as pessoas com quem convive e com quem vivencia cotidianamente suas experiências de vida, implica ampliar seu repertório linguístico acrescentando outras variedades linguísticas mais formais para transitar em contextos interacionais mais diversificados e possa, assim, expor sua palavra ao mundo, saber-se criticamente ativo e consciente de sua existência como cidadão.

Essa percepção sobre língua e ensino são contribuições que linguistas e estudiosos da linguagem têm trazido para os meios acadêmicos e escolares, por meio de seus estudos. Como exemplo dessas reflexões, temos Castilho (2010), Bagno (2011), Bortoni-Ricardo (2004), Cyranka (2011), Perini (2010) e tantos outros que constantemente contribuem para uma educação linguística real.

O ensino de língua, assim, tem se apropriado de estudos que favorecem, aos poucos, a visão de um português que deve ser analisado a partir do olhar da variação, da heterogeneidade das línguas, do uso real e concreto, segundo o contexto das práticas socioculturais que são próprias das modalidades orais e escritas contemporâneas.

Tais estudos viabilizam a visão de uma língua múltipla e pluridialetal e acrescentam aos estudos da linguagem novas formas e alternativas de se pensar o português brasileiro (PB), distanciando-o de uma língua estruturada apenas por meio de regras fixas, de uma língua homogênea que se firma como modelo ideal de boa fala e boa escrita, o que é, inclusive, fator de promoção de marginalizações e preconceitos sociais e culturais de falantes que não a usam. As línguas vivas, dentre elas o PB, precisam ser repensadas sob a égide de uma proposta de ensino que favoreça políticas educacionais e linguísticas que reavaliem o entender das línguas como instituições naturais, sociais e culturais e não como um sistema idealizado e divinizado de língua. Sobre isso, Castilho (2010, p.98) aponta:

Os autores que assim entendem as línguas naturais tratam-nas como entidades biológicas, reduzem-nas a pobres coitadinhas, indefesas e moribundas – e não veem nelas a mais extraordinária criação do gênio humano, sem donos, tão fortes enquanto fortes forem as comunidades que as praticam.

Assim, reconheço que é essencial que se perceba, nos espaços legítimos de discussão, como a escola, que as línguas naturais são formas de comunicação e de interação do ponto de vista da concretude do uso. É inconcebível e inaceitável enxergar as línguas como um sistema monoestilístico e homogêneo, uma vez que cada falante faz um uso próprio e peculiar de seu idioma. Em vista disso, estou convicto de que é preciso criar formas de pensar a língua, de refletir sobre ela, de aprender o idioma sob o ponto de vista da variação e da mudança, do respeito aos falares mais diversificados e dos mais diferentes usos que se pode dela fazer.

A respeito do que foi anteriormente discutido, Faraco (2007, p.46-47) propõe, então, uma pedagogia de ensino de língua que valorize a heterogeneidade e desmistifique a tradição gramatical como a única estrutura linguística capaz de realmente representar o português. Esse autor revela que

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.

Certamente, não se trata de uma tarefa fácil, deliberadamente aceita e compartilhada por educadores, professores de língua e estudiosos da linguagem. Mas acredito que, com cuidado, zelo e bom-senso seja possível transformar, aos poucos, a realidade do ensino de português no Brasil.

Aliás, creio que essa pedagogia possa efetivamente assinalar a existência de um português tipicamente brasileiro, com suas peculiaridades sociais, regionais e culturais mais significativas e distintas do português europeu.

Com a intenção de tornar essa proposta ainda mais clara, descreverei, a seguir, os principais pontos tratados pela Sociolinguística Educacional.

5.4 O PORTUGUÊS DO BRASIL E A PROPOSTA DOS TRÊS CONTÍNUOS

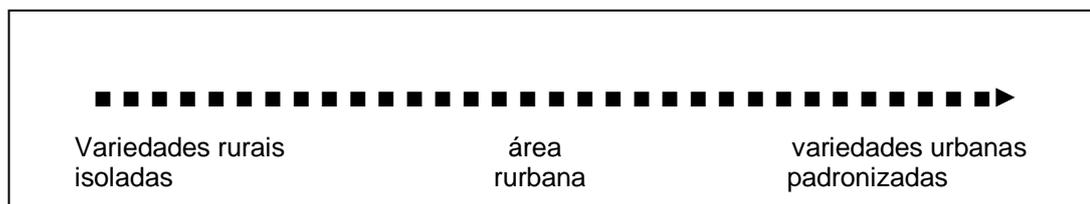
Para se compreender a variedade do português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004) propõe um modelo de estudo sociolinguístico fundamentado em três linhas imaginárias, a que ela chama de três *continua*.

Asseguro que essa proposta teórica pode não somente contribuir para a compreensão da heterogeneidade de nosso idioma, mas deve corroborar para uma prática concreta de ensino de língua na sala de aula que favoreça a ampliação da competência de uso do português brasileiro. E, para melhor pensar essas possibilidades, passo apresentar essa proposta.

Os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo:

- a) o contínuo de urbanização: rural – rurbano – urbano;
- b) o contínuo de letramento: oralidade – letramento;
- c) o contínuo de monitoração estilística: mais monitorado – menos monitorado.

O contínuo de urbanização



O contínuo de urbanização apresenta uma construção bem peculiar. Como mostrado acima, no extremo esquerdo, estão situadas as variedades linguísticas que sofreram pouca interferência dos processos de padronização da língua. Trata-se de dialetos isolados geográfica e historicamente dos processos de urbanização e de acesso às regras do português brasileiro considerado culto. Esses dialetos sofreram, portanto, menor interferência do processo padronizador da língua, principalmente devido ao pouco contato de seus falantes com órgãos que exercem essa função padronizadora, como a escola, por exemplo. Em contrapartida, na extremidade direita do contínuo, estão situadas as variedades linguísticas que se aproximam mais do modelo culto do português brasileiro. São os usos da língua mais sintonizados com os processos de padronização do idioma. Nessa extremidade, estão situadas, portanto, as falas urbanas do português brasileiro, que sofrem maior influência dos veículos

normatizadores da língua como a mídia, os meios de comunicação de massa, a imprensa, a literatura clássica e, como não poderíamos deixar de destacar, a escola.

No centro do contínuo de urbanização, encontramos uma variedade linguística que é marcada pela linguagem das populações que migraram de zonas rurais e que se estabeleceram nas cidades brasileiras, principalmente nas periferias, e também por brasileiros que residem em cidades do interior do país. Trata-se de falantes que carregaram consigo toda uma cultura do campo, hábitos alimentares, vestuário, histórias de vida e, conseqüentemente, a linguagem. Tem-se então uma variedade a que Bortoni-Ricardo chama de variedade *rurbana* cuja característica se dá a partir da mescla de elementos linguísticos do dialeto rural, preservado por hábitos culturais, com o dialeto das cidades, marcadamente influenciado por traços fonético/fonológicos, morfossintáticos, semânticos.

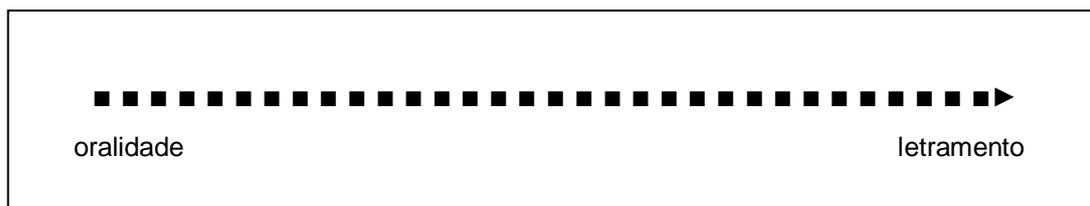
Tendo em vista essas características, é fundamental que o professor entenda o processo de variação linguística do português e tenha consciência de que existem em nossa língua traços linguísticos graduais e descontínuos. Para Bortoni-Ricardo (2005, p.137), os traços graduais “[...] estão presentes no repertório de todos os grupos sociais, variando apenas a sua frequência e a maneira como se associam aos diversos estilos ou registros [...]”. Assim, trata-se de usos linguísticos que mudam lentamente e que, por isso, são aceitos mais facilmente pelos falantes de praticamente todas as classes socioeconômicas, como, por exemplo, a perda da desinênciã final –r de formas verbais no infinitivo [vendê] e [almuçá]. Já os traços descontínuos, segundo a autora (op. cit. p.137), “[...] marcam o repertório de grupos isolados, de raízes rurais, e são muito estigmatizados.”. Como exemplo, tem-se estruturas orais como cuié/colher, teia/telha, famia/família.

É interessante que o professor observe que alguns traços descontínuos (Os gaio da arvre) são mais estigmatizados do que os traços graduais que nem sempre são perceptíveis pelos falantes do português em geral (Eu vi ela no *shopping*). Por isso, reforço que é papel essencial do professor mostrar aos alunos, tanto de escolas públicas como de instituições privadas – e refletir com eles – a ocorrência de traços graduais, comuns a quase todos os falares do português, como em [neg’ociu] e em [riu] marcados pela elevação do fonema /o/ para /u/ em final de palavra. É imprescindível, também, que o professor, a fim de desfazer preconceitos e de tentar buscar o encontro ideal entre sociedades diferentes e linguagens que precisam ser respeitadas, identifique os traços descontínuos, que são próprios de falares específicos, como por exemplo, “cuié” e “muié” em que a vocalização da consoante lateral palatal /lh/ dá lugar ao ditongo aberto /ié/, característica da fala rural.

Compreender o português brasileiro significa compreender que a nossa língua sofre alterações derivadas de diversos níveis: idade, tempo e região. O aluno, da escola pública e também da privada, que compreende que a língua por ele empregada carrega valores diversificados, principalmente valores regionais, torna-se consciente dos efeitos da mudança linguística e da heterogeneidade de seu idioma materno.

Assegurar a ele a consciência de que o português brasileiro tem características que o distinguem do português de Camões é essencial para que possa inserir-se em realidades outras além daquela em que cresceu e viveu, como nas zonas rurais. Assim, considero fundamental que o aluno conheça outras variedades de sua língua, como as variedades prestigiadas nas áreas urbanas, sem que, contudo, desmereça o dialeto de sua comunidade de fala e a sua identidade.

O contínuo de oralidade – letramento



O contínuo de oralidade-letramento, segundo Bortoni-Ricardo, também pode ser representado por uma linha imaginária: na ponta esquerda do contínuo, as atividades de fala, próprias da cultura da oralidade. Na outra extremidade do contínuo, são comuns as atividades características da cultura escrita, também conhecidas por eventos de letramento.

Entre os eventos de oralidade e de letramento, tais como é percebido nos demais contínuos, não há fronteiras definidas que determinam quando e onde se inicia um evento ou outro; o que é possível observar, na verdade, é a sobreposição de um evento sobre o outro.

A autora (2004, p.62) faz uso de exemplos cotidianos e concretos para explicar como esses dois tipos de eventos efetivamente ocorrem, e assinala suas diferenças:

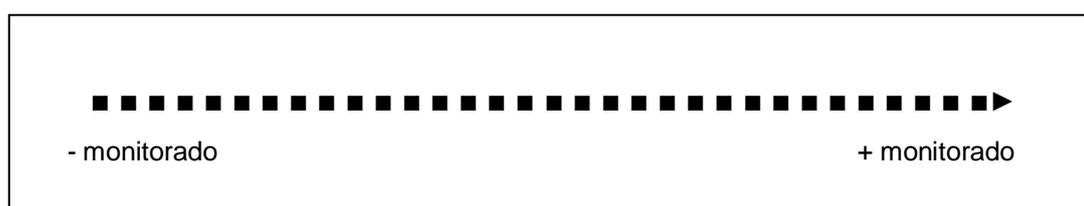
Num ofício religioso, por exemplo, o líder, o padre, o rabino, o pastor, ao proferirem seu sermão, estão realizando um evento de letramento, seja porque eles têm diante de si o roteiro escrito de sua fala, seja porque eles prepararam previamente esse roteiro escrito, no qual introduziram passagens bíblicas, por exemplo. Uma conversa à mesa de bar é evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento.

Enfatizo, assim, a importância do tratamento, na sala de aula, dos eventos de oralidade-letramento, estratégia essencial para que o aluno compreenda que não se deve escrever como se fala. A implementação desse modelo lhe favorece a consciência de que tanto a modalidade oral quanto a escrita possuem características marcadamente particulares, que se diferenciam entre si, cada uma com seu grau de importância e seu lugar assegurado nos processos comunicacionais.

É possível, por meio desse contínuo, levar o aluno a refletir sobre as variedades que usa em seu cotidiano, sejam elas pautadas nas práticas cotidianas de oralidade, de fala espontânea, ou nas práticas influenciadas pela escrita. É também a partir de reflexões sobre as práticas de fala e de escrita que se constroem e se reconstróem conceitos que possam reduzir ou dissipar os preconceitos em torno das falas que não são padronizadas e estão distantes do modelo de escrita predominante nas sociedades contemporâneas.

Reduzir os conflitos sociais e linguísticos por meio da reflexão sociolinguística implica promover a ideia de que a escrita não é superior à fala. Vale destacar que cada uma possui suas características peculiares e ambas são, ao mesmo tempo, planejadas e organizadas. Assim, deixo registrado que é necessário refletir com os alunos sobre a crença existente no senso comum: a de que a modalidade escrita tem maior valor social do que a fala, do que a oralidade. No entanto, é importante pensar junto com os alunos a respeito da realidade que é concreta, de que vivemos na cultura da escrita e, por isso é impossível negá-la. É fator primordial que eles compreendam também a importância da fala culta como modalidade de uso do português em situações mais formais e que requerem estratégias linguísticas melhor elaboradas.

O contínuo de monitoração estilística



O terceiro contínuo está relacionado ao grau de monitoramento realizado pelo usuário da língua. O uso que o falante faz de seu idioma pode estar atrelado a situações comunicacionais espontâneas, ou seja, não planejadas, como uma discussão sobre futebol ou uma conversa entre familiares. Em outro caso, há situações em que o processo de comunicação exige dos sujeitos nele envolvidos um tratamento mais formal, mais

cerimonioso e, conseqüentemente, o uso de uma linguagem mais monitorada, isto é, a fala torna-se mais cuidada, planejada, organizada previamente, como em uma palestra ou em uma aula expositiva.

Evidencio, aqui, que tanto as escolas públicas quanto as privadas precisam levar o estudante a compreender a necessidade de monitorar o uso que faz de sua língua de modo a perceber as necessidades comunicativas a serem atendidas pelos indivíduos na sua interação. É preciso que o professor crie condições para que seu aluno utilize os diferentes recursos linguísticos, inclusive estratégias típicas da variedade monitorada.

Bortoni-Ricardo (2004, p.63) nos adverte:

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. (Grifo da autora)

A proposta de reflexão sociolinguística na sala de aula contribui para ampliar, assim, o domínio que o falante pode ter de sua língua, de sua fala, tanto em situações informais quanto naquelas que exigem mais monitoramento. Trata-se, assim, de inserir o aluno na condição de cidadão, integrado às discussões políticas e sociais e incluindo-o no sistema democrático vigente.

A partir desses pressupostos, compreendo mais claramente como se dá o processo de variação linguística no português do Brasil, dadas as características sociais e econômicas que compõem nossa cultura. Para Bortoni-Ricardo (2004), é possível entender que não há limites rígidos e/ou fronteiras específicas que possam demarcar os usos diversificados que fazemos do português falado. Assim, apesar do uso de estruturas linguísticas que são próprias de determinados grupos sociais ou que se enquadram em contextos interacionais específicos, há outros usos que são comuns a todos os brasileiros, de quaisquer regiões, classes, idades, mesmo em situações comunicativas que exijam maior monitoração estilística, como, por exemplo, o emprego do pronome oblíquo átono em início de períodos: “Me empreste seu *lap top* para eu anotar a pauta da reunião, por favor”.

Em vista disso, o professor precisa garantir ao seu aluno o direito de aprender por meio de um ensino marcado pela sensibilidade, pelo respeito e pela aceitabilidade da diferença linguística.

É nesse processo de conscientização e de compreensão da variação e da mudança linguística que a escola deve firmar suas reflexões a favor da ampliação da competência de uso da língua, levando os estudantes a se apropriarem de uma variedade mais prestigiada, a variedade culta, sem abandonar o seu vernáculo e sem desrespeitar o falar do outro. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) reforça que “[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.”.

Nesse sentido, é essencial instituir e valorizar “[...] uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.42). Esse é um desafio para a escola e para o professor que ainda estão imersos em um universo controlado pela cultura do erro e pela política massacrante do capital.

Isso posto, não vejo outra alternativa senão lutar contra essas ideologias que fomentam as diferenças sociais, que provocam uma ruptura profunda nos espaços públicos, e também políticos, em que se precisa valorizar o respeito a tudo aquilo que é diferente. Essas ideologias acabam, assim, por impedir que todos os cidadãos tenham seus direitos assegurados, inclui-se, aí, o de acesso às variedades prestigiadas.

Com o objetivo de promover um ensino de língua em que os aspectos políticos, gramaticais, linguísticos e sociolinguísticos estejam vinculados a contextos específicos de práticas sociais, explicitarei, a seguir, algumas considerações a respeito da importância de um ensino de língua que considere os gêneros textuais/discursivos e os processos de letramento como ferramentas para se promover o ensino-aprendizagem de português eficiente.

6 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS, LINGUAGEM E LETRAMENTOS: UM ENSINO POSSÍVEL

Ao fazer referência às competências de leitura, escrita, escuta e fala (BRASIL, 1997), em torno das quais a aprendizagem de língua deve se organizar, tenho para mim que não haja mais espaço cabível na sala de aula para o ensino de um português improdutivo e exclusivamente metalinguístico. De tudo o que já discuti anteriormente, é possível perceber que todos os processos discursivos se realizam por meio da interação, das relações socioculturais estabelecidas a partir do contato entre os sujeitos envolvidos na comunicação. Essas interações são representadas concretamente por meio da linguagem que se constitui como uma ponte entre o pensamento, a realidade e o outro, com quem nos relacionamos.

Diante disso, propor um ensino de língua que esteja baseado em teorias desprovidas de uma reflexão clara sobre os processos de mudança e variação linguística é, sem dúvida, um caminho que desfavorece o domínio das competências de uso do idioma materno.

Em se tratando de uma metodologia de ensino de língua que promova o desenvolvimento de competências de uso, de forma madura e crítica, reconheço que é importante que o aluno compreenda que as línguas vivas, representativas do seu mundo real, são mutáveis, sofrem alterações e, por isso, não devem ser compreendidas abstratamente como um constructo repleto de normas rígidas e seguramente fixas. Bakhtin (2012, p.112) aponta essas duas visões opostas das línguas naturais e justifica:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...].

E é exatamente sobre esses pontos que me apoio para discutir a importância da construção de uma visão mais social e cultural da linguagem. Se o homem é um ser social, se todos vivem em comunidades socialmente constituídas, a linguagem, assim, é vista a partir dos usos concretos, das práticas cotidianamente construídas em torno das quais as interações se estabelecem. Bakhtin (2012) reforça essa ideia ao chamar a atenção para o fato de que a língua não é uma construção individual, solitária, fruto da consciência individual do sujeito.

Ao contrário, o filósofo insiste na concepção de que uma língua se constrói na sua forma social.

Partindo dessas ideias, penso que não seja adequado promover um estudo de línguas, neste caso específico, do ensino do português brasileiro, sem que se leve em conta diferentes modos de letrar que proporcionam a inserção do indivíduo nas mais diversas formas de agir socialmente por meio da linguagem, oral e escrita.

Nessa perspectiva que valoriza a aprendizagem a partir dos usos sociais de escrita e fala, ou seja, de práticas de letramento, fica clara a minha crença de que as atividades propostas na/pela escola devem favorecer situações diretamente relacionadas à vida social dos alunos, a fim de que estes mobilizem saberes e possam construir outros conhecimentos. É na escola que a aprendizagem deve ser consolidada, uma vez que é de sua responsabilidade ampliar o acesso às mais diversificadas práticas sociodiscursivas a que o aluno estará sujeito em seu dia a dia.

Por isso, criar condições para que o discurso seja o objeto central de estudo nesse processo de ensino-aprendizagem é essencial para levar o aluno a ampliar sua competência comunicativa usando o português brasileiro, para favorecer a escolha, pelo aluno, do texto pertinente à situação interacional posta, e para que esse sujeito, capaz de interagir socialmente, possa selecionar, com propriedade, a variedade linguística mais adequada, que atenda a seus objetivos comunicativos reais.

Kleiman (2007, p.4) traz essas reflexões, principalmente, no que concerne às práticas de letramento no espaço escolar, e reforça essas ideias ao dizer:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Cabe ao professor, então, considerado um dos agentes de letramento, oferecer condições ao aluno para que aprimore o uso de sua linguagem e possa se colocar no mundo para fazer ouvir sua voz, para representar suas ideias e suas críticas com pertinência, organização e argumentatividade.

É, portanto, no ambiente escolar que o indivíduo terá acesso a novas possibilidades de inserção social, profissional e científica quando em contato com os mais diversos gêneros

discursivos/textuais¹⁴. A esse respeito, Bakhtin (2003) mostra que os textos de que fazemos uso carregam consigo as raízes históricas das transformações sociais e representam o cotidiano da vida em comunidade. Como linguagem e sociedade estão diretamente interligadas, o autor nos mostra que as práticas sociais são representadas por meio de instrumentos concretos, por modelos textuais, sejam eles orais ou escritos, a que chama, portanto, de *gêneros discursivos*.

Marcuschi (2008, p.115) amplia as ideias sobre gêneros discursivos e conceitua aquilo que chama de gêneros textuais, conforme propõem também Dolz e Schneuwly (2007):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Segundo esse autor (2008, p. 115), o sujeito usuário de uma língua não necessariamente faz uso de todos os recursos e formas linguísticas disponibilizados pelo idioma para se comunicar. Na verdade, o que ele faz é “realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. É sob esse ponto que destaco a fundamental importância de se trabalhar, em sala de aula, um português que associe a gramática ao contexto de uso da língua, à realidade discursiva posta nos processos reais de interação, para ampliar o conhecimento do idioma materno.

Em vista disso, saliento que compete ao professor construir com os alunos a consciência de que é possível atribuir significados concretos, a partir da linguagem que utilizam, a textos que são representações materializadas das práticas sociais cotidianas, segundo as esferas discursivas mais adequadas ao processo interacional.

O trato dado, na escola, a tais textos deve romper com as posturas tradicionais de usá-los exclusivamente como pretexto para o ensino de língua, ou seja, de gramática, e enfatizar propostas que aliem o discurso aos propósitos de produção textual.

Para isso, o professor precisa planejar atividades que levem os alunos a desenvolverem habilidades de produção de textos tanto escritos quanto orais de gêneros mais complexos, que eles até então desconheciam, talvez porque estejam relacionados a situações discursivas mais

¹⁴ Emprego, em meu texto, o termo *gêneros discursivos/textuais*. Opto por esse uso em função da seguinte justificativa: Bakhtin (2003) nomeia os tipos relativamente estáveis de textos, que representam materialmente as práticas sociais do cotidiano, de *gêneros discursivos*. A esse mesmo objeto de estudo da linguagem, Dolz e Schneuwly (2007) dão o nome de *gêneros textuais*, porém direcionando-o mais especificamente ao ensino de língua. Por isso minha escolha por empregar o termo gêneros discursivos/textuais para referir-se a ambos.

formais, pois é fundamental que aprendam a lidar com recursos linguísticos que atendam às demandas comunicativas mais prestigiadas. É preciso que os alunos se expressem com pertinência, monitorando sua linguagem, alargando seus horizontes lexicais, semânticos, pragmáticos etc., selecionando as expressões mais apropriadas, argumentando com desenvoltura, atribuindo sentidos e finalidades aos discursos produzidos, conforme destaca Bakhtin (2003, p.285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Tendo em vista tudo isso, o professor, e todos aqueles que estão diretamente envolvidos com a aprendizagem, devem promover um ensino que valorize as práticas reais de interação, que incentive o estudo do português por meio de gêneros textuais, segundo os contextos comunicativos e as esferas discursivas mais adequadas (jornalística, religiosa, jurídica, familiar, escolar, comercial, etc.).

6.1 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM

Schneuwly, Noverraz e Dolz (2007) mostram que é possível ensinar a produzir textos escritos e a nos expressar oralmente, tanto em situações escolares como em esferas que exigem maior grau de monitoramento e/ou formalidade de uso da língua. A proposta feita por eles se baseia numa experiência de ensino fundamentada em escolas francesas, mas que pode ser bem adaptado ao ensino de qualquer língua, inclui-se aí, a língua portuguesa.

Para que o trabalho voltado para os gêneros textuais/discursivos seja eficaz, os autores propõem certos desafios a serem vencidos. É preciso, segundo a proposta de sequências textuais, contextualizar as diversas atividades e exercícios variados para que a aprendizagem e o domínio dos gêneros tenham efeito. Para esses autores (2007, p. 96): “Isso é que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”.

Os neo-vigotskianos, então, sugerem que o ensino dos gêneros textuais orais e também escritos seja feito através do que eles denominaram de “Sequências Didáticas”. Cada sequência didática é composta por várias atividades elaboradas especificamente para o ensino

de um único gênero textual, seja de abrangência oral ou escrita. É com base nessa abordagem que traço também minha estratégia de ensino, não somente no que correspondente ao ensino dos gêneros textuais/discursivos, mas também como uma proposta para o trabalho com a variação linguística e as reflexões que em torno dela giram para o ensino de língua portuguesa.

Segundo os estudiosos, as sequências didáticas foram criadas com o intuito de dar o suporte necessário para que o aluno saiba fazer o uso pleno de um gênero textual e, para isso, deve-se trabalhar especificamente com os discursos que não são dominados pelos alunos, principalmente aqueles de domínio público, uma vez que os de domínio privado, próprios de situações mais informais de uso da língua, eles já conhecem e dominam. Schneuwly, Noverraz e Dolz (2007, p.98) apontam para o fato de que: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. É exatamente sobre esse ponto que me atendo nesta pesquisa, ao apresentar dados que reforçarão a importância de planejar aulas que possam desenvolver a competência comunicativa dos alunos tendo como marco central a Sociolinguística Educacional e a pedagogia da variação linguística. Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa foram planejadas a ponto de seguirem uma estrutura que favorecesse a aprendizagem significativa do que era proposto ao aluno. Daí decorreu a abordagem do ensino de gramática/reflexões linguísticas, de gêneros textuais e outros, relacionados aos aspectos que dizem respeito aos processos de variação linguística, com base nos pressupostos oferecidos pela Sociolinguística. É em torno disso que assinalo, em minha pesquisa, que a variação linguística assume um caráter interdisciplinar, navegando por outros conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, que não apenas por ela mesma.

Tendo em vista a proposta aqui apresentada, as sequências didáticas se revelaram como uma estratégia eficaz para se trabalhar a língua portuguesa no ambiente da sala de aula. Elas me permitiram, como professor, adaptar e elaborar atividades de forma progressiva, respeitando o ritmo dos alunos, seja do ponto de vista coletivo ou individual. O trabalho com sequências didáticas requer planejamento e, em todos os momentos, sugiro que deva haver situações de reflexão sobre o que se ensina, a fim de sistematizar a aprendizagem dos alunos. Ressalto, porém, que, a realidade educacional brasileira, distinta daquela aplicada em países em que esta proposta educacional é mais ampla, como mostra o grupo de Genebra, é preciso adaptar os modelos de sequências didáticas a fim de atender à nossa realidade. Portanto, as propostas aqui assinaladas e a serem apontadas nas atividades práticas que descreverei foram construídas para atender à realidade da educação brasileira, adaptadas livremente para isso.

7 A PESQUISA

Neste capítulo do texto, que corresponde à descrição da parte prática de minha investigação, apontarei como a Sociolinguística Educacional, por meio da pedagogia da variação linguística, pode colaborar com o trabalho do professor de Português em se tratando de ampliar a competência comunicativa de alunos que cursaram, em 2013, o nono ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de ensino, do município de Juiz de Fora (MG).

Com o fim de tornar mais clara como se desenvolveu minha pesquisa, apresentarei, logo a seguir, a metodologia utilizada e como foi realizada a coleta do corpus constitutivo do trabalho. Logo após, farei uma descrição, seguida de análises, de como desenvolvi toda essa investigação.

7.1 A METODOLOGIA

Na Sociolinguística, e em muitas outras áreas, há estudos que podem convergir tanto para uma análise quantitativa, quanto para uma pesquisa de caráter mais qualitativo.

Se eu tomar como pressuposto que a educação é entendida como produção social e cultural do homem, nada mais adequado acreditar que é fundamental que a produção do conhecimento vise conhecer a realidade humana, a fim de transformá-la.

Em vista disso, as pesquisas na área das Ciências da Educação, como aqui procurei desenvolver, devem se pautar no mundo concreto, social e historicamente posto pelo homem, como defende Gamboa (2011, p.87): “Entende-se que toda pesquisa deve se originar no mundo concreto das necessidades humanas, situadas nas condições histórico-sociais, isto é, na realidade independente dos processos cognitivos produzidos pelos sujeitos.” Além disso, as pesquisas buscam a necessidade de respostas para as dúvidas/problemas reais por meio das práticas fundadas também em pressupostos teóricos, uma vez que a práxis e a teoria não são postulados dicotômicos, mas convergentes.

Os objetivos desta minha pesquisa, já apresentados na introdução deste texto, me levaram a escolher o paradigma qualitativo/interpretativo como referencial. Justifico mais profundamente que é impossível investigar as coisas do mundo de forma aleatória, descartando as relações humanas que se fundamentam por meio de práticas sociais cotidianas. Desse modo, a pesquisa qualitativa pode colaborar para o entendimento e a interpretação dos fenômenos sociais a serem analisados, especialmente, quando relacionados ao contexto do

espaço escolar, em que os processos de aprendizagem necessitam de ser avaliados e compreendidos. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2011b, p.35) justifica:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar **como** e **por que** algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassaram na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados. (Grifos da autora)

Esclareço que a abordagem qualitativa apresenta um acervo metodológico importante e diversificado que contribui para o “fazer ciência”, principalmente, quando destinado à área da educação. Dentre esses métodos, é possível selecionar aquele (ou aqueles) que atenda às necessidades mais imediatas e adequadas para construir um caminho pertinente para a pesquisa na sala de aula, tais como: a etnografia, a pesquisa-ação, o interacionismo simbólico, a pesquisa colaborativa e a construtivista, o estudo de caso, a observação participante, a narrativa, dentre outros.

Em se tratando de um estudo que valoriza o sujeito como elemento central no processo de investigação, tenho a crença de que o caminho a ser seguido deva passar didaticamente por uma concepção metodológica que favoreça a construção do conhecimento, mas também que valorize as possibilidades interpretativas da ação e possa reavaliá-las sempre que necessário. Para Thiollent (2011, p.20), a estratégia metodológica que favorece procedimentos na e/ou com a ação tem uma funcionalidade muito expressiva na construção da pesquisa científica. Ele nomeia esse recurso de pesquisa-ação e o define como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo essa concepção, o contato estabelecido entre prática e teoria deve orientar a investigação na área de educação, de modo a manterem uma relação constante no processo da pesquisa. Assim, é importante que se abra espaço para a problematização do objeto investigado de modo a valorizar o caminho da pesquisa, a experimentação, e não, necessariamente, a busca por um resultado concreto, definitivo e acabado.

Essa metodologia de pesquisa mobilizou estratégias investigativas que me permitiram compreender situações, levantar hipóteses de ação e criar, coletivamente, modelos reais e concretos de intervenção, a favor da construção do conhecimento científico.

Para Kemmis e McTaggart (1988) o processo de pesquisa-ação implica planejar, observar, agir e refletir de modo mais consciente, mais sistemático e mais rigoroso quando relacionado ao que constantemente fazemos em nossas experiências cotidianas. Por ser uma metodologia de cunho mais reflexivo, nada mais adequado do que o método qualitativo para levar meus alunos a pensarem a própria língua e os fenômenos sociais diretamente ligados a ela.

A pesquisa-ação, de base etnográfica, foi o método que escolhi para desenvolver com os alunos do nono ano do ensino fundamental uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento da língua.

Esse método me coloca no papel de pesquisador e diretamente inserido no projeto de investigação que proponho. Assim, passo a assumir o papel de agente, daquele que, além de acompanhar o desenvolvimento do trabalho, age, interfere e equaciona os problemas levantados dando voz e vez a todos os participantes inseridos no contexto da pesquisa. Desse modo, o papel do pesquisador-ativo volta-se para problematizar e analisar situações, avaliar, interpretar e comparar resultados, construir e reconstruir conceitos, fazer inferências, levantar hipóteses, programar atividades, sempre considerando a realidade vigente dos fatos observados e as verdades apresentadas nos processos interacionais verificados.

O registro das ações que aponto nas interações a serem analisadas mais à frente se destaca como uma metodologia aliada do professor-pesquisador que o situa na condição de etnógrafo, isto é, que “[...] observa o que os membros do grupo fazem e dizem, com quem e para quem, sob que circunstâncias, quando e onde, em relação a que objetos, com que propósitos e com que resultados para a própria pessoa e para o grupo.” (CASTANHEIRA, 2010, p. 46).

A observação atenta e detalhada da cultura da sala de aula, por meio da etnografia, me levou a conhecer os papéis sociais exercidos pelos alunos, sua vida social e familiar, tendo em vista as redes sociais e os contextos imediatos de interação entre esses falantes do português. Trata-se, portanto, de uma metodologia essencialmente importante, uma vez que me permitiu conhecer mais a fundo o grupo social que estudei. É o que assinalou Street (2014, p.65): “Os antropólogos tendem a ver a etnografia em termos de ‘observação participante’, envolvendo descrições minuciosas de pequenos grupos e de seus padrões sociais e culturais.”

Vale destacar que as interações que analisarei por meio da transcrição de falas (vinhetas), realizadas em sala de aula, não são plenamente espontâneas, uma vez que o professor-pesquisador, representado nesta pesquisa por mim, tende a induzir o diálogo entre os interactantes no intuito de levar os alunos a refletirem sobre os temas a serem discutidos nas aulas de Português. Essa estrutura conversacional define esses diálogos como eventos “mascarados”, em oposição a eventos plenamente espontâneos, sem, porém, que se percam as características essenciais e fundamentais de uma conversação natural.

Neste formato, os alunos envolvidos na atividade de pesquisa – cerca de 33 estudantes do nono ano de uma instituição privada do município de Juiz de Fora (MG) – assumiram o papel de “pesquisadores/investigadores” e analisaram como se dá o processo de transformação e/ou modificação próprio de uma língua viva e natural, compreendendo-a como um sistema heterogêneo e especificamente movido por veículos sociais. Já eu, no papel de professor desses alunos, exerci também a função de pesquisador no sentido restrito da palavra, no que diz respeito mais especificamente à investigação científica desta proposta baseada na pedagogia da variação, sob o olhar da Sociolinguística.

7.2 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Conforme tenho discutido, a presente pesquisa ampara-se nos pressupostos da Sociolinguística Educacional para verificar, analisar e estudar de que modo a pedagogia da variação linguística pode ampliar o conhecimento e o domínio do português brasileiro por alunos que estão inseridos na educação básica e que têm certo domínio da variedade urbana comum, mesmo assim, na modalidade oral distensa, coloquial.

Em se tratando de escola, assinalo de que é notória e real a confirmação de que esse ambiente social abriga uma diversidade relevante de variações linguísticas, dadas, principalmente, as inter-relações de redes sociais¹⁵ em contato constante. Tendo conhecimento dessa verdade e levando em conta que o estudo do português deva estar respaldado nas reflexões que embasam a pedagogia da variação linguística, foi necessário e importante que eu planejasse aulas que pudessem contemplar tal realidade e, ao mesmo

¹⁵ Fishman (1972), apud Bortoni-Ricardo (2011, p.95), aponta que, no interior de uma comunidade de fala, “os repertórios linguísticos funcionalmente diferenciados” estão unidos a “redes interacionais comportamentalmente diferenciadas”. O que ambos desejam expor é que, dentro de um mesmo grupo social, seja de caráter familiar, profissional, acadêmico e outros, há uma inter-relação linguística profunda entre os seus membros, que possibilita a aquisição de um repertório verbal diversificado, dado o trânsito que estes mesmos membros fazem em outros grupos sociais.

tempo, relacioná-las ao que propunha o planejamento curricular do nono ano do ensino fundamental. As ações didáticas passaram, então, a ser organizadas em “blocos temáticos”, cujas atividades foram agrupadas segundo o conteúdo a ser trabalhado semanalmente e de acordo com os objetivos a serem atingidos.

No desenvolver dessa pesquisa, propus atividades semanais, pontuais e sistemáticas, de modo a experimentar como o repertório linguístico dos meus alunos poderia ser ampliado, possibilitando-lhes refletirem sobre a língua a partir do olhar apurado da variação linguística. As atividades propostas foram todas contextualizadas, uma vez que, conforme já explicitado na seção 6 deste texto, se a língua tem um caráter social e interacional, as estratégias de ensino-aprendizagem precisam relacionar-se às práticas sociais que fundamentam seu uso. Tais atividades, assim, pautaram-se em estratégias diversificadas, como leitura, análise e compreensão de gêneros discursivos/textuais relacionados às mais diferentes esferas discursivas, questões que demandaram o desenvolvimento de respostas escritas, produção textual, exercícios estruturais, bem como de atividades que promoveram a ocorrência de eventos de oralidade como mesas redondas, rodas de conversa, exposição oral, entrevistas e seminários, dentre outras.

Ressalto que as atividades realizadas em sala de aula, e que constituem os “blocos temáticos”, foram inspiradas pelo modelo de análise linguística dos três contínuos, proposto por Bortoni-Ricardo (2004), e pela concepção de Norma Culta Urbana/ Comum/ *Standard*, sugerida por Faraco (2008), por meio de reflexões e discussões que subsidiaram o caminho para a construção, nos alunos, da consciência crítica e real da heterogeneidade linguística.

No início do ano letivo de 2013, quando iniciei a pesquisa, apliquei aos alunos um questionário de crenças que foi reaplicado no final do mesmo ano. Ao longo do período letivo, atividades foram propostas e realizadas, gerando as observações e análises que serão discutidas aqui. Tracei, a partir dos dados coletados naqueles questionários, uma articulação entre as crenças iniciais e finais dos sujeitos pesquisados, a fim de avaliar se a pedagogia da variação linguística, desenvolvida nesse intervalo, efetivamente poderia levar os alunos a construir uma visão mais justa, heterogênea e menos preconceituosa do português brasileiro. Desse modo, foi possível também verificar o grau de progressão dos alunos sobre o que pensavam a respeito da língua que usam e estudam.

Diversas estratégias de coleta de dados foram colocadas em execução durante as aulas: observação participante, registro minucioso em forma de diário de campo¹⁶, gravação

¹⁶ Muitas das anotações que compõem esta pesquisa foram realizadas com a colaboração de Hendielmara de Oliveira Barbosa e de Luana Piccoli, alunas do curso de Letras da UFJF e bolsistas de iniciação científica de

eletrônica em áudio e vídeo, documentos recolhidos em sala (produção de textos de alunos, relatórios, anotações nos cadernos dos estudantes, etc.) e o questionário de crença, citado anteriormente. Todo esse material constitui o *corpus* documental que serviu de análise para confirmação ou refutação da hipótese inicial desta pesquisa, baseada em minha questão central: Como a prática da sala de aula, fundamentada na Sociolinguística Educacional e na pedagogia da variação linguística, pode contribuir para ampliar a competência de uso da língua materna de falantes urbanos e minimizar o preconceito linguístico em relação às variedades desprestigiadas?

Fato é que esse *corpus*, construído empiricamente por meio da experimentação real, me proveu de elementos informativos que têm servido para caracterizar a realidade linguística de alunos de classe média, conforme descreverei mais adiante, que já fazem uso de variedades linguísticas consideradas mais prestigiadas socialmente.

Após reunir uma quantidade considerável de material, meu passo seguinte foi o de converter as fontes documentais em dados, interpretá-los e analisá-los, relacionando-os às discussões teóricas realizadas, num movimento de triangulação que permitiu observar melhor minha hipótese de pesquisa. Nesse processo, selecionei os dados mais significativos para responder às minhas expectativas investigativas, mesmo que confirmando a questão central, ou negando-a.

Todo esse processo será descrito a seguir, para se poder verificar as análises, observar a ação didática e, a partir disso, levantar considerações sobre o trabalho realizado.

7.3 A DESCRIÇÃO DO TRABALHO E DOS SUJEITOS ALVO DA PESQUISA

Nesta seção, buscarei retratar mais detalhadamente todo o processo da pesquisa realizada. Assim, descreverei quem são os sujeitos da pesquisa, a variedade linguística empregada por eles, suas crenças sobre a língua que usam e todo o processo didático-metodológico que promovi nessa incursão sociolinguística.

7.3.1 Os sujeitos da pesquisa sociolinguística

A pesquisa que desenvolvi, e que aqui descrevo, foi realizada em uma instituição privada de ensino, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Trata-se de uma escola centenária

projeto desenvolvido no grupo de Pesquisa FALE, da Faculdade de Educação da UFJF. Essas alunas acompanharam boa parte das aulas na turma investigada. A elas, meu agradecimento.

que, em 2013, contava com cerca de 1370 alunos matriculados na educação básica – ensino fundamental e médio – e, por essas condições, muito ligada às tradições.

A escola, localizada em um bairro residencial de classe média e próximo ao centro comercial da cidade, é amparada por uma estrutura física privilegiada, que se constitui por 5 prédios e uma área destinada à realização de atividades esportivas. A infraestrutura da instituição favorece a construção dos processos de ensino-aprendizagem e colabora também para o desenvolvimento humano e espiritual dos alunos, conforme apregoa a filosofia ali adotada. A escola dispõe de laboratórios de Física, Química e Biologia, 6 laboratórios de Informática, 2 salas de multimeios com recursos audiovisuais, 2 bibliotecas, teatro de arena, 2 auditórios para realização de eventos de médio porte, cantina, sala de professores, pátio externo. As salas de aula são espaçosas, ventiladas, com pontos de acesso à internet e quadros brancos. A escola também desenvolve trabalhos sociais, destacando-se, dentre eles, a oferta de bolsas parciais e integrais de estudo para alunos de classes menos privilegiadas economicamente, fato que não interfere nos resultados a que esperamos chegar com este trabalho.

A turma alvo desta pesquisa, realizada durante o ano de 2013, era constituída de 33 alunos do nono ano do ensino fundamental, com idade aproximada entre 14 e 15 anos. Esses alunos pertencem a famílias cuja renda gira, aproximadamente, em torno de 3 a 12 salários mínimos, dado que contribui para identificar boa parte deles como pertencentes à classe média brasileira. As profissões representativas dessas famílias destacam-se entre professores de educação básica e universitários, fonoaudiólogos, administradores, advogados, juízes, arquitetos, engenheiros, enfermeiros, médicos, bancários, microempresários, além de profissionais do lar, representantes comerciais, gerentes/promotores de vendas, auxiliares de serviços gerais e uma boa parte formada por comerciantes locais.

O público que utiliza os serviços prestados por essa instituição de ensino, em geral, apresenta, portanto, características tanto da classe média brasileira tradicional, predominantemente, quanto de representantes da nova classe média, como foi verificado ao longo das observações em sala de aula.

A respeito da nova classe média brasileira, quero destacar que se trata de um público recém-chegado a esse estágio socioeconômico, favorecido, principalmente, por políticas públicas governamentais. Ao longo da última década, o crescimento de atividades econômicas, o acesso ao crédito e a condições de entrada da população mais pobre no mercado de trabalho foram decisivos para as transformações ocorridas na estrutura social

brasileira, contribuindo para a mobilidade social. Essas estratégias ampliaram as fontes de renda desse público e engrossaram a classe média brasileira.

Para efeito de esclarecimentos, segundo informa o site da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SEA) da Presidência da República (BRASIL, 2014), os indivíduos da nova classe média, aproximadamente 19 milhões de brasileiros, fazem parte de famílias com renda per capita entre R\$ 291 e R\$ 1.019 mensais, dado que inclui mais da metade da população do Brasil nessa condição. O governo brasileiro, nessa perspectiva, apresenta uma nova definição para a classe média brasileira, dividida, atualmente, em três grandes grupos: 1) a baixa classe média: constituída por famílias cujos membros têm renda per capita entre R\$ 291 e R\$441; 2) a média classe média: em que a renda per capita está compreendida entre R\$ 441 e R\$ 641 mensais e; a alta classe média: esses membros das famílias brasileiras possuem renda superior a R\$ 641 e inferior a R\$ 1019. (BRASIL, 2014)

Segundo pesquisas realizadas pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (NERI, 2012), a definição das classes sociais no Brasil tem como base pesquisas pautadas na renda média domiciliar per capita real de famílias brasileiras e leva em conta também fatores de desigualdade econômica entre essas famílias. As referências apresentadas nesta pesquisa distinguem-se, relativamente, das informações divulgadas pelo SEA (BRASIL, 2014), mas mantém bem próximos os índices de definição das classes socioeconômicas brasileiras. Assim, a classificação de classes sociais, conforme a FGV (NERI, 2012, p.12), sugere o seguinte padrão:

TABELA 1 – Definição de classes por renda

Classes Sociais	Renda
Classe A	Acima de R\$9.745,00
Classe B	de R\$7.475,00 a R\$9.745,00
Classe C	de R\$1.734 a R\$7.475,00
Classe D	de R\$1.085,00 a R\$1.734,00
Classe E	de R\$0,00 a de R\$1.085,00

Apesar de não haver uma definição clara e única para a classificação das classes sociais no Brasil, as duas referências que trago descritas acima servem de base para analisar o perfil das famílias dos alunos que estudam na escola em que a minha pesquisa foi realizada.

Considero ainda que não seria pertinente definir a nova classe média segundo apenas o critério da renda. Deve-se, inclusive, considerar outros fatores como sua evolução histórica, sua forma peculiar de ver o mundo, sua cosmovisão, as memórias, os apelos culturais, a

atitude perante a vida, o apego a crenças religiosas que fomentam, muitas vezes, comportamentos conservadores, os desejos e sonhos que trazem consigo. Tudo isso constitui o *background* cultural dos cidadãos que recentemente conquistaram essa posição e estão, portanto, ainda em fase de transição social e cultural.

A partir do inventário etnográfico construído para esta pesquisa, percebi que uma parcela considerável de seus membros constituem os primeiros a terem curso superior em suas famílias e, por isso, ainda buscam ampliar seus estudos. Os desejos dos representantes dessas famílias que ainda buscam melhores condições de vida são revelados em interações em sala de aula. Essas referências ficaram claramente comprovadas nas falas de alguns alunos dessa turma que, ao comentarem sobre suas famílias, disseram:

André¹⁷: Lá na minha casa, o meu pai ainda estuda. Ele está fazendo um curso de Administração de Empresa, disse que era MBA. Já a minha mãe, que é professora de Geografia e tem 39 anos, tá no mestrado. Um dia ela disse que, na casa dela, ela foi a primeira a fazer curso superior.

Professor: Você quer dizer alguma coisa, Carlos. (*Dirigindo-se para o Carlos que está com a mão levantada*).

Carlos: O meu pai, professor, num estudou muito, não. Ele veio de uma cidade pequenininha e pobre, Dona Euzébia. (*Município de aproximadamente 6.000 habitantes*). Ele só tem até a oitava série e trabalha fazendo serviços pros moradores de um prédio aqui no bairro mesmo. Eu só estudo aqui por causa que consegui bolsa. (*Diz o aluno meio envergonhado, mas expressando-se com autonomia*). A minha mãe tem segundo grau, né? Ela trabalha como gerente de uma padaria ali no São Mateus (*Referindo-se a um bairro residencial e comercial próximo ao centro da cidade e onde há grande concentração de representantes de classe média alta*). Eu acho que vou ser o primeiro a fazer faculdade.

Professor: Que legal!! Então você quer fazer faculdade de quê?

Carlos : Quero fazer Administração. Sou muito ruim em Português, gosto mesmo é de Matemática. E quero ajudar minha mãe, quando ela diz que quer ter uma padaria só dela.

Professor: Isso mesmo!!! E você Fernando? O que seu pai faz? (*Dirigindo-se a um aluno que tem os braços levantados para falar*)

Fernando: Meu pai é médico.

Professor: É... Que barato. E seus avós são de Juiz de Fora? Eles também têm curso superior?

Fernando: Não. Meu pai é de Miraf. (*Referindo-se a uma cidade próxima a Juiz de Fora, com cerca de 13.000 habitantes e cujo desenvolvimento econômico se dá por meio do setor agropecuário*). Meu pai veio pra cá (*Juiz de Fora*), estudou cursinho e passou no vestibular pra Medicina. Hoje ele é médico. Ele tem a pele morena igual ao da personagem do conto (*Comenta a respeito da personagem Maria, do conto de Wander Piroli "Trabalhadores*

¹⁷ Optei, nas descrições, por empregar nomes fictícios para me referir aos alunos da turma, a fim de preservar a identidade real desses adolescentes e de seus familiares.

do Brasil”¹⁸, estudado em sala de aula, em que é descrita como uma personagem de pele esturrada, queimada pelo sol).

Professor: Mas seu pai, Fernando, antes de vir para Juiz de Fora, trabalhava na roça?

Fernando: Sim. Ele trabalhou na roça junto com meu avô até mais ou menos 16 ou 17 anos de idade. Somente depois foi que veio pra cá. Acho que é por isso que ele tem a pele mais morena, igual a da Maria.

Maria Eduarda: O pai dele é um dos donos do Monte Sinai (*Complementa um aluno, fazendo menção a um dos maiores hospitais privados da região*).

João: Ow...Ele não gosta de falar sobre isso!!! (*Defende um colega*)

Fernando: Éhhh...Realmente, eu não gosto. (*Disse timidamente*). Meu pai sempre diz que a gente precisa lutar, correr atrás para ter um futuro melhor, igual o pai dele queria pra ele.

Essa interação me permitiu constatar que uma boa parte dos membros familiares desses alunos não tem raízes juizforanas. Isso significa, como em outros casos, que suas famílias migraram de outras cidades para Juiz de Fora em busca de novas oportunidades de trabalho e também para dar continuidade a seus estudos. As mudanças de *habitat* desses indivíduos lhes proporcionaram novos hábitos, outros estilos de vida, sem negar, contudo, suas raízes familiares e históricas, suas memórias afetivas. Vale ressaltar, inclusive, que nessa turma há alunos cujas famílias ainda residem em outras cidades da região como Bicas, Santos Dumont, Manhuaçu, Carangola e Matias Barbosa e trazem consigo toda uma história linguística e cultural próprias dessas localidades. Alguns desses alunos têm seus pais residentes ainda nesses municípios e ficam em Juiz de Fora apenas para manterem seus estudos com o fim de garantir um futuro promissor.

Esses dados etnográficos apontam que as famílias dos sujeitos colaboradores desta pesquisa são constituídas por poucos membros, com uma média aproximativa de 4 pessoas convivendo em uma mesma residência. Possuem costumes comuns aos brasileiros em geral: têm preferências por assistirem a programas de tv, em que se destacam, principalmente, novelas, programas de auditório e de entrevista, telejornais e filmes como atividades de entretenimento. Em todas as casas, há pelo menos um aparelho eletrônico de acesso à Internet, como computador de mesa, *notebook*, *tablet* e *smartphone*.

Porém, são famílias cujos membros não possuem o hábito regular de leitura de textos literários, apesar de haver, por parte dos pais e responsáveis, incentivo a essa prática. Isso foi observado, inclusive, ao longo das aulas, em que alguns poucos alunos manifestaram sua preferência por leituras de obras *teen* e nenhuma por jornais e/ou revistas impressos. Talvez seja por isso que não se veem facilmente convencidos e/ou influenciados por manchetes

¹⁸ O texto “Trabalhadores do Brasil” (MARCHETTI, STRECHER, CLETO, 2011), que serviu como base para essas discussões, está disponível nos Anexos. (Ver Anexo A).

jornalísticas. Sobre esse tipo de suporte textual, o jornal impresso, um aluno comenta, durante uma aula em que foram abordadas as preferências pela leitura:

André: Nunca li um jornal. Acho jornal muito chato. Parece coisa de gente velha, porque só o meu avô gosta de ler na sala lá de casa aquele amontoado de papel.

Outro aluno, durante essa mesma discussão, emitiu sua opinião sobre a leitura de jornais impressos, comentário que me ajudou a compreender seus costumes e de seus familiares:

José: Ah, professor. Jornal é coisa antiga, ultrapassada. Suja a mão da gente, cheira mal. Quando a gente busca ler informações, buscamos na Internet e no *Facebook* e no *Twitter*. É bem mais legal e moderno.

Momentos como os descritos acima me possibilitaram o mapeamento do perfil de leitura da turma bem como ajudou a verificar em que práticas de letramentos eles estão inseridos. Mesmo que não tenham hábito de fazer uso de jornais impressos, alguns deles tinham interesse de se informarem quanto a assuntos da atualidade.

7.3.2 Em busca de uma definição: quem são esses falantes da variedade urbana culta, ou quase culta?

Como observei até aqui, na verdade esses alunos fazem uso, em seu dia a dia, de outras fontes informativas de leitura que não unicamente o texto impresso. Esse dado me forneceu informações relevantes para identificar seus processos de letramento, mas e principalmente, como lidam com modelos de relacionamento social, que tanto influenciam sua variedade linguística de uso corrente. É o que revelaram em uma interação em sala de aula:

Ana Maria:¹⁹ É, professor!!! Quando a gente busca saber alguma coisa, a gente lê no *Twitter* ou no *Face*. É mais fácil e vários amigos enviam as informações de lá pra gente.

¹⁹ Todas as falas registradas nestas vinhetas se deram a partir do que foi tratado em sala de aula, ao longo das discussões promovidas nas aulas de LP. É possível observar nestas falas a tomada de consciência dos alunos para aspectos relacionados à reflexão sobre o português brasileiro, sobre como a língua está diretamente vinculada a aspectos sociais e de interação (real ou virtual).

João: No *Twitter* a gente faz até *spoiler*²⁰ de filmes e de livros com os colegas.

Isabela: A gente compartilha as informações.

Maria Eduarda: Tem a *Wikipedia* onde a gente pesquisa também.

Alessandro: Mas eu também gosto da *Mundo Estranho*. Tem muita coisa legal na revista, e eles usam bem a nossa linguagem pra falar de História, de Medicina, de curiosidades, com uns desenhos muito irados, estilo caricatura de charge.

Alessandro: Essa revista, toda vez que eu compro ela é para ler assuntos que pra mim são muito interessantes, diferente de outras revistas que trazem temas que não gosto.

Segundo observado nessa interação, os alunos fazem uso da Internet, por exemplo, como fonte de entretenimento, de socialização e também de informação. Verifiquei que as práticas de letramento desse público estão diretamente relacionadas a hábitos culturais próprios dos adolescentes de classe média, do grupo social a que pertencem e, portanto, das redes sociais a que estão conectados fora e dentro da escola. Compartilham, por isso, dos mesmos espaços virtuais, têm acesso aos mesmos endereços eletrônicos, convivem nos mesmos ambientes de interação, comentam sobre as mesmas áreas de interesse, leem os mesmos textos, empregam, assim, a mesma variedade linguística para se comunicarem.

Fui chamado à atenção para a linguagem que empregam nas redes virtuais de relacionamento social, com expressões que caracterizam sua identidade e a do grupo a que pertencem, tais como as que são identificadas na interação a seguir:

Professor: Mas vocês usam algumas expressões que eu nunca tinha ouvido falar nem havia lido nada antes, como *spoiler*.

Ana Maria: Ah, professor, tem um monte, igual a palavra *kitar*.

Professor: *Kitar*?

José: Éhhh... significa quando a gente tá jogando um jogo na Internet e a gente avisa pra pessoa com quem a gente tá jogando que vai sair. Tipo “Vou *kitar*”, ou seja, vou sair do jogo.

Alessandro: Tem também *bugar*. Que significa algo estragado, horroroso (bugado).

Júlia: Vem de *Bug* que indica ‘defeito’. Tipo assim, uma pessoa bugada é uma pessoa estranha, esquisita.

Isabela: Como se fosse uma pessoa estragada....

Professor: E a maioria de vocês conhece todas essas expressões, todos já ouviram ou usaram?

Alunos: Ahãã...

José: Professor ... Professor... A gente tá na Internet, no celular, no *Whatsapp*, jogando... Portanto, todo mundo conhece essas gírias.

Professor: Que legal. Há outras expressões interessantes assim?

²⁰ A palavra *Spoiler* surgiu do inglês e tem origem no verbo *spoil*, que significa estragar. O *spoiler* ocorre quando alguma fonte de informação, como um *site* ou mesmo um amigo, antecipa informações a respeito do conteúdo de um filme, de um livro, sem que a pessoa tenha visto ou lido.

Maria Eduarda: *Kibar*, professor. A gente usa muito no *Twitter*. Ela tem o significado de... por exemplo, quando uma pessoa pega uma foto, um arquivo, um texto de outra pessoa como se fosse seu.

André: É como se nós nos apropriássemos de algo de outra pessoa como se fosse nosso. A foto dele agora passa a ser minha, entende?

João: Tipo... plágio, professor.

Isabela: Há *shippar* também, né?

Professor: *Shippar*??? O que significa? Conheço como ‘colocar *ship*’ em alguma coisa, é isso?

Júlia: Não. Sabe quando a gente olha para um casal, tipo a Yasmin e o João (*Nomes ficcionais*), que são muito amigos, estão sempre juntos? A gente imagina que eles formam um casal bonito, ideal. Então nós *shippamos* eles, a gente une os dois, acha que formam um casal legal, mesmo sendo amigos.

Fernando: Vem de uma expressão, que acho que seja do inglês, como é?

Maria Eduarda: *Friendshipp*...

Alessandro: Não, é *Friendshipping*. É isso.

Yasmin: É igual o deletar, professor, que surgiu da palavra “*delete*”, do inglês. A gente se apropria dessa linguagem da Internet, que encontramos até no teclado do computador.

Professor: Interessante, taí um processo de criação de palavras, que nós chamamos, no português, de *aportuguesamento*, porque nos apropriamos de palavras de outras línguas e as aportuguesamos. Podemos aproveitar para refletir um pouco sobre a criação de palavras como essas que vocês citaram.

Essa vinheta me permitiu observar que a identidade desses sujeitos é marcada pela linguagem que empregam em seu dia a dia, além, é lógico, de outros aspectos essenciais que também contribuem para esse processo identitário, como o grau de cultura e de envolvimento familiar assim como os processos de letramento em que estão envolvidos. Inclui-se, nesse baú linguístico-cultural, a linguagem que se origina no plano virtual, específico dos meios internéticos, como as formas verbais “*ripar*”, “*googlar*”, “*zipar*”, “*bugar*”, “*kibar*” e outras, que se tornam comuns nos processos comunicativos e interacionais de indivíduos antenados nas redes sociais virtuais, como *Twitter*, *Instagram*, *Tumblr* e *Facebook* e nos mais diversificados *blogs* espalhados pela *web*.

Os contatos dos alunos estabelecidos entre si, virtualmente, e também no plano real possibilitam a esses brasileiros a criação e o compartilhamento de outros modelos de linguagem, de processos de formação de palavras novas, como eles mesmos identificam, e de variantes linguísticas usadas especificamente nesses locais de comunicação, e em eventos de letramentos cibernéticos.

Sobre essas observações, chamo a atenção para a inserção desse público em práticas relacionadas aos multiletramentos²¹, com textos que ultrapassam o material impresso,

²¹ O termo Multiletramentos surge da necessidade de repensar e de reavaliar a grande diversidade de culturas, de produção e de circulação de textos das mais diversas origens e características (manuais, escritos, orais, audiovisuais, digitais ou digitalizados etc.) e a partir da grande diversidade de linguagens que constituem tais

palpável e/ou pegável. Com o avanço das tecnologias digitais e dos aparatos multimidiáticos e tendo em vista a acelerada produção e consumo de produtos culturais imateriais, tem-se uma sociedade ligada às práticas sociais virtuais, em ascendente crescimento e evolução instantânea. É nesse universo multi (multidimensional, multissemiótico, multimodal, multicultural) e de eventos culturais tão distintos que se destacam variedades linguísticas tão diversificadas, diferentes das que comumente costumam ser identificadas e/ou reconhecidas (ou não) no cotidiano da fala ou da escrita convencionais.

A *web* possibilitou, assim, o acesso a informações diversas, a interação entre sujeitos que agem constantemente no espaço virtual das “nuvens” onde ficam alocados seus objetos de interação e seus projetos discursivos, a agilidade das formas de comunicação, o compartilhamento de ideias por meio de textos, de vídeos, de imagens, de opiniões que passaram a ser reconhecidos como pertencentes a todos que fazem uso da Internet. De modo colaborativo, os textos se constroem e se reconstroem na dimensão das redes e das ferramentas acessíveis pela *web*. Assim, os interlocutores virtuais tornam-se, ao mesmo tempo, e sempre, autores e coautores de discursos que são apropriados (ou desapropriados) por todos como se fossem suas mais legalizadas e, conseqüentemente, legítimas propriedades. A respeito desse fenômeno da propriedade assumida no espaço virtual das redes sociais, Rojo (2012, p. 25) assinala:

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”.

É neste âmbito da apropriação indevida ou maculada que surgiu, como mostrado anteriormente, o termo *kibar*, cujo significado assinala a ocorrência da apropriação indevida, ou seja, de uma cultura assumida claramente na Internet por muitos daqueles que nela vivem e con-vivem. A explicação para esse termo foi expressa, na vinheta acima, pelos alunos colaboradores da pesquisa:

Maria Eduarda: *Kibar*, professor. A gente usa muito no *Twitter*. Ela tem o significado de... por exemplo, quando uma pessoa pega uma foto, um arquivo, um texto de outra pessoa como se fosse seu.

textos, como elementos discursivos que fazem parte de eventos de socialização, interação, informação e comunicação contemporâneos.

André: É como se nós nos apropriássemos de algo de outra pessoa como se fosse nosso. A foto dele agora passa a ser minha, entende?

Conforme os próprios alunos revelaram nas interações de sala de aula, neste território de “todo mundo” (a Internet) nada é de ninguém.

Segundo observo por meio das interações analisadas durante toda a pesquisa a partir das aulas de LP, e os sujeitos colaboradores da pesquisa ainda tendem a realizar construções linguísticas que se aproximam de modelos considerados formais. A par disso, verifiquei, em suas falas, por exemplo, aspectos morfossintáticos, como os de concordância, que pouco ou nada fogem dos modelos considerados cultos e de prestígio (flexão de gênero e número), como a eliminação de marcas de plural redundante.

Também é constante, na fala desses alunos, traços linguísticos comuns da linguagem popular que já foram assimilados pelos falantes cultos brasileiros que vivem em áreas de grande contingente urbano. Foi o que verifiquei na vinheta descrita acima, em que ocorre o uso acentuado da expressão pronominal “a gente” em lugar do pronome reto “nós”, quando na posição de sujeito de uma oração.

A substituição do pronome possessivo “seu” pela forma correlata “dele”, também tomado como possessivo, tornou-se caracteristicamente uma variedade formal desses alunos, mesmo que não devidamente aceita pela tradição gramatical:

André: A foto dele agora passa a ser minha, entende?)

Também é marca do português brasileiro e, conseqüentemente da fala desses alunos, a predominância de uso do verbo “ter” impessoal no lugar de “haver”, uso linguístico já consagrado em nosso idioma das Américas, mas que encontra resistência por gramáticos mais puristas e por professores mais conversadores.

Alessandro: Tem também *bugar*.

Destaco também que o uso do verbo “haver” existencial, na oralidade, constitui, em nossos dias, importante marca da variedade culta. É interessante apontar que a ocorrência de uso do verbo “haver”, nessa interação, é um indício forte de monitoramento da fala do aluno. Essa minha observação permitiu verificar o alto grau de cuidado que o falante tem ao participar de uma discussão em sala de aula, selecionando seu repertório linguístico, que eleva a formalidade da conversa, de modo a adequá-lo ao contexto discursivo:

Isabela: Há *shippar* também, né?

Sobre essa abordagem, Perini (2010, p.79), em sua Gramática do Português Brasileiro, explica que, além de outras funções, o verbo “*Haver* ocorre raramente, em geral, no contexto de linguagem cuidada; *ter* é a forma normal. À parte isso, *ter* e *haver* são sinônimos, e aparecem tipicamente na construção de apresentação de existência, acompanhados de um objeto posposto [...]”. Essa cuidadosa justificativa pode ser observada no trecho acima que assinala uma preocupação da aluna Isabela em monitorar sua fala, em um evento em sala de aula, revelando seu conhecimento discursivo e linguístico a respeito da própria língua.

Chamo a atenção também para um fenômeno muito estudado e conhecido pelos linguistas e especialistas em linguagem e que aparece na primeira vinheta descrita: a ocorrência dos oblíquos *ele/ela* como argumentos essenciais exigidos pelos verbos na posição de objeto direto de uma sentença e que determina, conseqüentemente, o apagamento gradativo das formas oblíquas *o/a*, que são exigidos pela gramática normativa tradicional a se fixarem nessa mesma posição sentencial. É o que reforça Castilho (2010, p.300), confirmando a tendência, já sabida por nós, na prática, de que as formas retas *ele/ela* têm sido empregadas na posição de complemento do verbo: “[...] o objeto direto tem as seguintes propriedades: 1. É proporcional aos pronomes pessoais acusativos *ele/o*. *João pôs o livro na estante* → *João pôs ele/o pôs na estante*.”.

É bem verdade que tal substituição já ocorre tanto na oralidade quanto na escrita dos brasileiros de todos os níveis de escolaridade, com diferentes idades e que se encontram espalhados por todas as regiões do país, sejam elas rurais ou urbanas, como visto a seguir:

Alessandro: Essa revista, toda vez que eu compro ela é para ler assuntos que pra mim são muito interessantes, diferente de outras revistas que trazem temas que não gosto.

Esses e outros exemplos reforçam que o português é uma língua viva, cuja funcionalidade tem marcas definidoras dos processos legítimos de comunicação e que formalizam as mudanças linguísticas. A meu ver, essas interações revelam as características dos falantes cultos, mais especificamente, de adolescentes que convivem com esses falantes, mas que necessitam, como quaisquer outros cidadãos em idade escolar, de terem acesso a essa variedade prestigiada, a fim de que tenham assegurada a sua competência comunicativa.

Observei também que esses alunos têm domínio de vocabulário sofisticado, porém intermediado por gírias características da fase de vida em que se enquadram, a adolescência, e dos meios virtuais onde interagem com certa constância. Como exemplo, surge, com grande

força discursiva e ilocutória nos discursos espontâneos e também em contextos monitorados o emprego do item “tipo” e da expressão “tipo assim” como marcadores/delimitadores de tempo, modo, lugar e número, de forma imprecisa, vaga ou como elementos de comparação e/ou exemplificação. Trata-se de uma linguagem mais contemporânea e que tomou conta, aos poucos, de outras esferas sociais e discursivas. Esses exemplos podem ser vistos na última vinheta citada.

Ressalto, ainda, a ausência, nas discussões em sala de aula mediadas por mim, de expressões idiomáticas empregadas pelos próprios adolescentes entre si, em falas de caráter espontâneo, como “véi”, “zoar” ou “zoeira”, “vaciliar”, “vazar”, “treta” e outras. Acredito que essa competência tenha sido adquirida por esses alunos quando em contextos sociodiscursivos específicos, incluindo-se os mais formais.

Toda essa forma de se expressar constitui, na verdade, uma fotografia da época em que vivem e da realidade em que estão situados.

Segundo minhas observações, são raros, e/ou mesmo nulas, as ocorrências em que, em suas falas, esses alunos fazem uso de yeísmos (troca do *lh* por *i*: trabalho/trabaio; telha/teia), de rotacismos (passagem do *l* para *r*: bicicleta/bicicreta; problema/pobrema) ou mesmo de ditongações acentuadas (rapaz/rapaiz; nós/nóis), fenômenos considerados característicos da variedade linguística rural e, socialmente, de menor prestígio.

Contudo, reconheci que são frequentes, e já consideradas características da fala brasileira, as marcas de redução vocálica de *e* para *i* (como em *entendi/intendi*; *esse/essi*; *ele/eli*; *dente/denti*) e de *o* para *u* (*povo/povu*; *novo/novu*; *jogo/jogu*) na variedade falada desses sujeitos. Com o vocábulo “menino”, por exemplo, a redução vocálica se mostra ainda mais característica, inserindo-se nesses dois casos *e – i* e *o – u*: *menino/mininu*.

É de fácil percepção que esses últimos casos são considerados traços graduais, uma vez que os falantes não atribuem a esses fenômenos juízos de valor negativos, como ocorrem, mais especificamente, com os primeiros fenômenos aqui citados (yeísmos e rotacismos), traços descontínuos.

Noto, ainda, que, além dos aspectos prototípicos da linguagem que empregam em interações mais ou menos monitoradas, ressalto que, ao longo dessa vinheta, o comportamento desses sujeitos revela atitudes mais polidas, cuidadosas e respeitadas quando relacionadas ao enquadramento de seus papéis conversacionais. É o que mostra Barros (1999, p.44) ao reforçar que: “[...] o falante (culto) procura não violar as regras de conversação ou, quando as infringe ou quando é seu parceiro que o faz, esforça-se por não repará-las de modo explícito, por ocultar as reparações de que faz uso.”

Muitas reparações, na verdade, contribuem para identificar a variedade linguística desses alunos, apontando para um aprimoramento de sua linguagem, para a ampliação de seu conhecimento de mundo, mas de forma sutil e sem agressividade, como quando, na vinheta acima apresentada, o aluno repara a pronúncia da palavra *Friendshipping*, corrigindo o colega. Nesse caso, a reparação surge com o objetivo de reafirmar um equívoco de pronúncia de uma palavra em inglês, sem, contudo, proporcionar desentendimentos ou quaisquer outras formas de hostilidade entre os pares envolvidos na conversa.

Em vista disso, identifiquei, claramente, alguns procedimentos comportamentais bem característicos desses sujeitos, como a conduta de alguns deles de não sobreporem suas falas sobre às dos colegas. Consequentemente a isso, observei que há o respeito ao turno de fala do outro interactante, ao longo dos diálogos, como entendimento de uma regra conversacional que necessita ser seguida, para o bom funcionamento da conversa. Tudo mediado por tons de voz comedidos, sem exaltações ou agressividades.

Todas essas características linguísticas e procedimentais são predominantes nas análises acima descritas. São constatações que me permitiram identificar esses alunos como falantes de uma variedade urbana que se aproxima da fala culta, mas que necessitam, ainda, de amadurecimento linguístico. Principalmente, quando se leva em conta tratar-se de adolescentes que, pela idade, têm seus hábitos e costumes exaltados.

Mesmo com toda essa constatação, pude perceber que esse público, juntamente com seus familiares, cultiva timidamente as práticas mais prestigiadas de letramento, consideradas mais sofisticadas socialmente, como teatro, visita a museus, exposições artísticas; preferem, pois, frequentar cinema, churrascarias, *shoppings* e bares como forma de distração nos fins de semana.

7.3.4 Os blocos temáticos: atividades e sequências didáticas

Essas observações acentuaram ainda mais o meu desejo por promover práticas escolares que favorecessem a reflexão sobre o português brasileiro e seus usos reais. Assim, concluí que não haveria espaço melhor e mais adequado para realizar essas reflexões do que a sala de aula.

E foi exatamente no decorrer do ano letivo de 2013, conforme as descrições das aulas que realizo e exponho nesta pesquisa, que promovi, com a turma em questão, atividades que contribuíram para instaurar o pensar sobre um português heterogêneo, multiforme e variável, tendo em vista os processos de mudança que são próprios das línguas naturais. Para isso,

busquei discutir com os alunos a respeito da heterogeneidade das línguas, sobre os processos de variação e mudança linguísticas, sobre as noções de “certo” e “errado” e de preconceito linguístico e social; refleti junto com eles a respeito de como os fatos sociais e econômicos e de como as ideologias políticas interferem na linguagem que usamos; abordei também o conceito coceriano de norma, as conclusões do NURC sobre norma culta, o conceito de norma urbana comum/*standard* proposto por Faraco, norma padrão e normas vernaculares; juntos, conhecemos e fizemos uso, para reconhecimento das variedades linguísticas brasileiras e de como elas se processam na fala e na escrita, dos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo.

Certamente, todos esses procedimentos contribuíram para instauração de uma pedagogia da variação linguística capaz de mudar o olhar dos alunos de classes socialmente prestigiadas sobre a língua que falam e escrevem.

Com o objetivo de que se compreenda melhor como essas práticas ocorreram, descreverei, a seguir, alguns agrupamentos de atividades, os “blocos temáticos”. Neles, demonstrarei que a variação linguística pode ser vista como uma temática de característica interdisciplinar, ao ser abordada nos conteúdos do currículo de LP, e como o pensar a língua valoriza o processo de ensino-aprendizagem do português.

Para isso, apresentarei sequências de atividades que foram planejadas para se trabalhar conteúdos pertinentes à disciplina de LP e farei, simultaneamente com essas descrições, análises das atividades realizadas. A transcrição de vinhetas tornou-se minha grande ferramenta de reflexão e análise a respeito do trabalho proposto nas aulas de Português, uma vez que, através delas, buscarei demonstrar como a pedagogia da variação linguística e a Sociolinguística Educacional puderam contribuir para desfazer alguns mitos em torno da língua e ampliar a competência de uso dela.

Bloco Temático 1: Refletindo sobre a sociedade, a mudança e a linguagem

As atividades a serem descritas neste primeiro bloco temático estão diretamente relacionadas à minha intenção de se promover, junto aos alunos, uma reflexão a respeito da diversidade social, cultural, histórica e econômica brasileira e como essa diversidade está relacionada ao uso que os brasileiros fazem do português.

Desde o início do período letivo, propus reflexões em torno dos processos que motivam a variação das línguas e as mudanças linguísticas. Assim, os alunos foram

assimilando, aos poucos, conceitos importantes e significativos que contribuíram para a construção de uma pedagogia da variação linguística.

Para instaurar essas reflexões, parti da leitura e da compreensão de uma letra de música, *Eu queria mudar*, do grupo *Pacificadores*, de Brasília (V. anexo B). Essa canção possibilitou discussões muito ricas sobre as diferenças socioculturais que são evidentes na sociedade brasileira, mas que pouco são discutidas. Juntamente com essa discussão, procurei refletir em torno da linguagem utilizada na letra de música e relacioná-la aos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), a fim de favorecer a construção da consciência sobre a diversidade linguística brasileira que está diretamente relacionada a fatores de interferência social, política, cultural e regional.

Após conversar com a turma a respeito das ideias políticas, sociais e históricas apresentadas na canção, dos posicionamentos que os compositores assumem diante de sua realidade, da violência simbólica e social instaurada pela falta de oportunidades, da infância perdida e marginalizada, que demonstra não ter perspectivas para um “futuro bom”, enfim, após todos expressarem seus posicionamentos sobre a realidade mostrada na canção, passei a discutir sobre a linguagem, as variações linguísticas, as escolhas lexicais feitas pelos compositores do *rap*.

Partindo do conhecimento que já tinham sobre heterogeneidade linguística, variação e mudança e dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (oralidade/letramento, urbanização e monitoração estilística), me dispus a analisar a linguagem da canção. Solicitei aos alunos que citassem palavras e expressões que estivessem relacionadas à variedade linguística mais informal, menos prestigiada, representativa das gírias. Os alunos destacaram, então, algumas expressões tais como: “os cana vinha atrás de mim”, “aprendi a meter fita”, “cresci numa quebrada”, “biloca”, “carro tunado”, “não pode dar mole”, “é nós na fita puro veneno”, “atrás dos inimigo”, “fulga”, “xumbinho”. Durante esse reconhecimento, discuti com a turma sobre os possíveis sentidos que tais expressões linguísticas fazem emergir do texto; conversamos sobre a linguagem como forma de os compositores, e a comunidade que eles representam, se colocarem no mundo, expressarem sua realidade, sua condição humana. Levei os alunos, assim, a identificarem a variedade linguística usada pelos compositores a partir dessas representações, o tipo de leitor/ouvinte, e outras discussões que podem ser melhor observadas na vinheta a seguir:

Professor: A partir das palavras que aparecem no rap, da linguagem usada pelo rapper, quem são as pessoas que se interessariam por ouvir essa canção? Que características essas pessoas podem ter em comum?

(Foi necessário que o professor interviesse nesse momento, a fim de pedir aos alunos que expressassem seus posicionamentos um a um, respeitando a vez do colega, a fala, e pudessem se comprometer com a escuta.)

André: Ah ... são pessoas que se identificam com o compositor, sim. Pessoas que até vivem no mesmo lugar que ele.

João: Num precisa ser no mesmo lugar, ou mesmo num lugar parecido e que usa a mesma linguagem... bem parecida!

Professor: Então, vocês acham que os ouvintes dessa música se identificam com a história contada na música e que é muito representativa dessa linguagem?

Alunos: É ... sim. É...

Júlia: Sim, porque a gente se identifica uns com os outros pela linguagem, pelas coisas que fazemos juntos, por causa do local onde moramos...

Maria Eduarda 5: É...é através das palavras que usamos que a gente se relaciona com os outros, a gente cria a nossa história.

Yasmin: Se a gente muda de um bairro, acho que a nossa linguagem também muda, né?!

Essa transcrição me mostrou que os alunos já se apropriaram da concepção de que a língua representa as relações sociais construídas em comunidades de fala. Segundo observei, já é fato inegável, para eles, que língua e sociedade estão intrinsecamente associadas, de que uma é representativa da outra, de que os processos de variação têm causas diversas, como o lugar ou a região e que, se a sociedade muda, a língua também muda.

Para aprofundar as reflexões em torno da diversidade do português brasileiro e de como é possível refletir sobre o multidialealismo em nossa língua, levei os alunos a identificarem, conforme os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo, as características linguísticas presentes na canção. A esse respeito, eles assinalaram ter consciência da diversidade das variedades dialetais brasileiras, como pode ser verificado na vinheta a seguir:

Professor: *(Após traçar no quadro o contínuo de oralidade-letramento).* Se a gente for olhar, analisar aquelas palavras e expressões que vocês destacaram a partir do texto, onde é que a variedade linguística que pertence a esse grupo, que utiliza essa linguagem na letra de música, está localizada no contínuo de oralidade-letramento?

Alunos: Na oralidade...

Alessandro: No meio...

Professor: Esperem aí! Um de cada vez. Vejam só! Aqui é o meio do contínuo *(Aponta para o centro da linha desenhada no quadro)*. A música possui marcas muito expressivas da fala, mas ela tem sua linguagem toda baseada na oralidade?

José: Não... o ponto que marca a linguagem da música é mais para a esquerda da linha.

Júlia: Depois do meio...

Professor: Então vocês acham que a linguagem da canção ultrapassa essa marca, que indica o meio do contínuo? *(Assinala no contínuo desenhado no quadro)* Mas... peraí, prestem atenção! Olhem só! Temos aqui o gênero letra de música ... atenção!!! Esse gênero é predominantemente oral ou escrito?

Alunos: Escrito.

Maria Eduarda: Primeiro há um trabalho escrito com ele, depois ele é musicalizado.

Professor: Ahhh...se ele tem sua base na escrita, até mesmo para organizar a letra, para observar as rimas, os ritmos, as escolhas das palavras ... vocês acham que a variedade linguística presente nesta música vai ultrapassar o meio do contínuo em direção à oralidade ou ao letramento?

Alunos: Sim, mais pra direita. (*Apontando para o contínuo no quadro*)

Professor: Mas vejam, a linguagem que predomina nesse texto é pautada exclusivamente na escrita?

Alunos: Não!

André: Então essa variedade da língua vai ficar um pouco depois do meio, mais à direita do contínuo, porque ela não é toda baseada na escrita, mas tem características da fala, como a gente pode ver nas palavras ali.

Professor: Isso, o texto é escrito. Mas o grupo que construiu essa música, que a compôs, usou características próprias de um texto escrito formal?

Yasmin: Não, eles usaram uma linguagem bem próxima da fala para escrever a música. Tem um monte de palavras que são da linguagem falada deles, até parece linguagem da roça e da rua.

André: Da cidade, né? ...como é, professor???? Ru: rurbana, né isso?

Professor: Isso mesmo, variedade rurbana.

João: Ãããhhh...é por isso que o texto está mais próximo do letramento, porque tem uma linguagem escrita com características da fala. Igual quando um pastor faz sua oração ... ele usa a fala, só que se baseia na escrita, né, no texto da bíblia?

Professor: Exato!!! Então, a partir disso, o que vocês concluem sobre a variedade linguística presente no rap, na letra de música? Ela é mais feia ... mais bonita, melhor ... pior, quando comparada, por exemplo, à linguagem usada em uma palestra?

Alessandro: Ela não é nem melhor nem pior, ela é diferente.

Maria Eduarda: São linguagens diferentes, usadas em situações diferentes e por pessoas diferentes.

Alessandro: Pessoas que têm culturas diferentes, uns têm mais estudo, outros, menos.

Por meio dessa cena interacional, constatei que o ensino de português, fundamentado na Sociolinguística Educacional, pode contribuir, substancialmente, para ampliar a compreensão do aluno a respeito dos processos de variação linguística que são tão reais e comuns no Brasil. O olhar positivo do aluno para a diversidade linguística promove a consciência de que não há, no Brasil, apenas uma norma de uso, a padrão.

Nessa mesma passagem, observei que os alunos Yasmin e André fizeram uso de termos que remetem aos pressupostos da Sociolinguística Educacional, como variedade “rurbana”, bem como expressaram sua compreensão sobre a diversidade de usos linguísticos e a confluência entre eles. Atividades que exploram reflexões como essa possibilitam a tomada de consciência dos alunos para a variedade linguística que eles próprios utilizam.

Com atividades reflexivas, o aluno tende a compreender que o português são vários, que há diferentes maneiras de se dizer uma mesma coisa, que nenhuma variedade falada no

Brasil é melhor ou pior que outra, que não existe, em se tratando de uso real do idioma, uma linguagem que seja mais “certa” ou mais “errada”. Essa postura é defendida por Cyranka (2011, p.130), ao analisar e justificar o fracasso escolar decorrente do não domínio das competências de uso do português moderno:

Muitos são os fatores ligados ao fracasso dos alunos no desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita. Dentre eles, destacamos a grave distorção, geralmente praticada nas escolas, relativamente à seleção dos aspectos do trabalho com a linguagem a serem enfocados. Sabe-se que a insistência na taxionomia, nas classificações, nas descrições teóricas e nos aspectos normativos da língua a partir de usos literários, desvinculados das práticas linguísticas contemporâneas são, sem dúvida, os mais importantes. Na base dessa seleção, no entanto, está a compreensão distorcida do que seja certo/errado em relação aos usos linguísticos.

O trabalho projetado na reflexão sobre a língua, nos usos contemporâneos que fazemos do português, favorece o convívio harmonioso e, ao mesmo tempo respeitoso, dos falares do português brasileiro. Ensinar as variedades urbanas cultas, ampliar a compreensão da chamada norma urbana comum e promover a postura crítica em torno da diversidade dialetal brasileira implica valorizar as pessoas que a representam, valorizar sua cultura, seus hábitos, sua história de vida, suas relações sociais, enfim, valorizar o homem que se apresenta para o mundo por meio da sua palavra.

Logo a seguir, apresentarei um texto produzido por um aluno dessa turma que expõe seu posicionamento e sua análise a respeito da letra de música em questão. Esta produção de texto é resultante de uma atividade promovida, em sala de aula, para a turma, cuja proposta orientava os alunos a produzirem um texto analítico sobre a canção do grupo Os Pacificadores, do ponto de vista político, textual e linguístico.

Produção de texto de aluno do nono ano, um dos sujeitos da pesquisa:

A música “Eu queria mudar”, do grupo do Distrito federal, os Pacificadores, trata da vida de uma pessoa marginalizada pela sociedade. O relato da música se faz em primeira pessoa, através do ponto de vista do próprio eu-lírico. A letra também faz uso de expressões e gírias populares, próprias de áreas urbanas, e que mostram quem é essa pessoa que se fala na canção, provavelmente pobre e pouco instruída, por que assinala que “fugia da escola”, por não gostar das aulas.

A canção mostra a vida de um jovem, aparentemente morador de um lugar carente, que, devido as circunstâncias sociais em que se encontra, destina-se a uma vida de crimes. A letra passa desde momentos de sua infância à sua dedicação à criminalidade, quando tem consciência de que poderia mudar de vida se tivesse oportunidade para isso.

Uma característica que permeia toda a letra da canção é a crítica ferrenha à realidade distinta que persiste entre varias classes sociais pelo país. Nota-se também uma crítica à corrupção vigente no sistema político brasileiro. Basicamente a letra trata dos abusos sociais que essas pessoas sofreram ao longo da vida e que as levaram ao crime, mostrado, principalmente, através de uma linguagem urbana informal, que a pesar de simples, merece ser ouvida e respeitada.

Esse texto revela as impressões de um aluno de classe média, falante da variedade urbana comum, com relação ao que foi trabalhado durante as aulas de LP. Na verdade, em seu texto, ele expressa as suas percepções, sua avaliação política, social e linguística quanto ao que é revelado na letra da canção.

Assim, pude perceber, ao longo do texto, que o aluno buscou apresentar todo o conhecimento discutido coletivamente em sala de aula. A tomada de consciência para os valores sociais e políticos e sua percepção quanto aos aspectos linguísticos retratados na canção foram assumidas, aos poucos, por ele, principalmente por meio de suas próprias reflexões. Apesar de alguns desvios notacionais e morfossintáticos, o aluno argumenta suas ideias com propriedade; descreve sua análise com consciência a respeito do que procura dizer; ordena suas ideias com coerência; é sensível ao relacionar os fatos sociais, as condições de vida do eu-lírico da canção (miséria, criminalidade, ausência de oportunidades) à variedade linguística por ele empregada na música.

Em minha análise, o autor do texto relaciona o contexto social em que vive o eu-lírico e a precariedade de sua condição de vida à linguagem que emprega na letra de música, como pode ser comprovado neste trecho: “*A letra também faz uso de expressões e gírias populares, próprias de áreas urbanas, e que mostram quem é essa pessoa que se fala na canção, provavelmente pobre e pouco instruída, por que assinala que “fugia da escola”, por não gostar das aulas.*”. Essa reflexão do aluno me trouxe a constatação de que ele compreendeu e interiorizou a indissociável relação entre língua e sociedade.

Em seu texto, o aluno assume a postura de autor, empregando palavras e expressões mais sofisticadas, que são incorporadas pela variedade culta, própria de textos escritos que devem atender a situações mais formais de comunicação, como “*gírias populares, próprias de*

áreas urbanas”, “provavelmente pobre e pouco instruída”, “devido as circunstâncias sociais em que se encontra”, “realidade distinta que persiste entre varias classes sociais”.

Esse texto é exemplo de amadurecimento linguístico de um aluno do nono ano que tem sua competência comunicativa ampliada aos poucos. Nele, percebi que suas escolhas linguísticas procuraram estar adequadas à proposta de produção textual, principalmente quando alinhadas a um projeto que valoriza a pedagogia da variação linguística como metodologia auxiliar para o ensino de LP.

Bloco Temático 2: O reconhecimento da variedade rurbana como identidade cultural

Com a intenção de assinalar como a Sociolinguística e a pedagogia da variação linguística podem contribuir para compreender como o português do Brasil é usado nas mais diversas práticas sociais, a descrição a seguir ilustra, pontualmente, as reflexões que os alunos assumiram diante da língua que usam.

Nestas vinhetas, pude constatar como os estudantes apreenderam a realidade do uso do português e de seus valores culturais, regionais, sociais como elementos que integram a identidade do falante. O fragmento a seguir, extraído da obra *Conversas ao pé do fogo*, Cornélio Pires²², trabalhado em sala de aula, foi o grande motivador para essas discussões:

Depois de um bom jantar: feijão com carne-seca, orelha de porco e couve com angu, arroz-mole engordurado, carne de vento assada no espeto, torresmo enxuto de tocinho da barriga, viradinho de milho verde e um prato de caldo de couve, jantar encerrado por um prato fundo de canjica com torrões de açúcar, Nhô Tomé saboreou o café forte e se estendeu na rede. A mão direita sob a cabeça, à guisa de travesseiro, o indefectível cigarro de palha entre as pontas do indicador e do polegar, envernizados pela fumaça, de unhas encanoadas e longas, ficou-se de pança para o ar, modorrento, a olhar para as ripas do telhado.

Quem come e não deita, a comida não aproveita, pensava Nhô Tomé... E pôs-se a cochilar. A sua modorra durou pouco; Tia Policena, ao passar pela sala, bradou assombrada:

— Êêh! Sinhô! Vai drumi agora? Não! Num presta... Dá pisadêra e póde morrê de ataque de cabeça! Depois do armoço num far-má... mais despois da janta?!

Após a leitura desse fragmento de texto e de algumas reflexões de base histórica, literária e discursiva a seu respeito, surgiram algumas questões sobre variação linguística, reveladas no recorte abaixo e sobre o qual traçarei uma análise mais apurada:

²² Cornélio Pires nasceu na cidade de Tietê, interior de São Paulo, no dia 13 de julho de 1884 e faleceu aos 73 anos em 17 de fevereiro de 1958. Este fragmento de texto, bem como o que será descrito a seguir, foram extraídos do livro *Conversas ao Pé do Fogo* (PIRES, 2002).

Professor: A gente pode considerar que essa forma de usar a língua, “drumi”, é... “armoço”, “far-má”, “despois”, “pisadera”, é um uso errado do português? O que vocês acham?

Alunos: Não.

Professor: Mas... por quê não?

Ana Maria: Não, não está errado porque a gente entende essas palavras que eles falam, mas que nós nem sempre usamos.

Professor: O que mais?

Alessandro: A gente percebe que língua não é uma só, não é usada de uma mesma maneira, não é homogênea.

Professor: Por que a língua não é homogênea? O que isso significa?

Isabela: Porque existem vários modos de falar o português, a gente usa o português de jeitos diferentes, a gente fala uma mesma coisa de diferentes formas, ela varia. É igual “drumi” que a gente acha estranho, mas eles não, porque nós falamos “dormir”.

Professor: E em vez de afirmarmos que a língua é falada de modo certo ou errado, o que podemos pensar sobre isso?

André: A gente pode falar que a gente usa a língua de formas diferentes, de acordo com quem a gente tá falando.

João: Éh... de acordo com o contexto.

José: A gente vai levar em conta a história de vida da pessoa...

Yasmin: ... A escolaridade...

Professor: Isso...E o quê mais?

Alessandro: O que significa a história de vida da pessoa? O meio rural ou o urbano da pessoa? Não entendi!

Maria Eduarda: (*Voltando-se para o colega*) A vida da pessoa, onde ela nasceu, as pessoas com quem ela conviveu a vida inteira, igual o autor desse texto aqui, que viveu uma vida simples, sem muito estudo.

Professor: Exato... tudo isso marca a língua que a pessoa usa, define a forma de usar a língua desse indivíduo... Isso que representa a história de vida, sabe? Não é só pensar que ela mora no meio rural ou no meio urbano...

A partir desse recorte, observei que os alunos, aos poucos, foram assimilando o *status* variacional próprio das línguas naturais, ou seja, as condições que revelam que o português, tal como todas as línguas vivas, é heterogêneo, mutável e mais, que a língua que o sujeito usa está diretamente relacionada à identidade social e à história pessoal do falante. Pude verificar, segundo a vinheta acima, que os alunos foram, aos poucos, se apropriando de palavras e expressões que apontam para a compreensão de que as línguas naturais estão em constante mudança, especificamente ao empregarem palavras como “homogênea”, “heterogênea”, “história de vida”, “ela varia”.

Nessa discussão, destaco a consciência dos alunos sobre os fatores externos à própria língua, os quais colaboram para o seu processo de mudança, como pode ser observado na fala do José ao revelar que a mudança linguística está ligada à história de vida do falante.

É válido destacar que, nessa mesma interação, os valores sociais e culturais presentes no senso comum quanto a “falar certo” e “falar errado” são reconhecidos pelos alunos como

um equívoco, no momento em que a aluna Ana Maria demonstra que não existe falar errado “... porque a gente entende”, o que me leva a acreditar que é possível minimizar os preconceitos sociais e linguísticos que são tão comuns no cotidiano das práticas da sala de aula e nos discursos gritados pelo Brasil afora.

A compreensão, por parte desses alunos falantes da variedade urbana culta, de que “drumi” e “dormir” são palavras de mesmo significado, mas pronunciadas de modo distinto, segundo os hábitos linguísticos de cada falante, aponta para a aceitação da heterogeneidade linguística do português: os traços descontínuos são vistos como um processo natural de variação da língua, mesmo que sejam objeto de julgamentos e de preconceitos.

Ainda durante a aula, propus a leitura e a discussão de outro texto do mesmo autor Cornélio Pires, *Vida capiau* (NEPOMUCENO, 1999), que gerou outros momentos de reflexão a respeito do uso que os brasileiros fazem de seu idioma materno. Essa interação também me trouxe constatações muito significativas. A letra de música reproduzida a seguir ajudou a compreender como as discussões foram importantes:

Vida capiau

Aí, seu moço, eu só quiria
p’ra minha filicidade
um bão fandango por dia,
e um pala de qualidade.
Porva espingarda e cutia,
um facão fala verdade,
e ú a viola de harmonia
p’ra chorá minha sodade.

Um rancho na bêra d’água.
Vara de anzó, pôca mágua,
pinga boa e bão café...
fumo forte de sobejo,
p’ra compretá meu desejo,
cavalo bão – e muié...

Após reflexão a respeito dos sentidos sugeridos pelo texto, do vocabulário, dos aspectos discursivos, linguísticos e textuais, retomei a discussão sobre variação linguística:

Professor: A respeito do que estamos discutindo, será que a linguagem rural usada pelo compositor é errada?

André: Não... eu não acho, ela mostra a cultura dele.

João: A gente pode dizer, professor, que se refere à trajetória de vida da pessoa no meio rural, por exemplo, ou no meio urbano?

Professor: Sim... Quem aqui tem pais que nasceram na roça? Um, dois, três, quatro, cinco, seis...sete...(O professor conta os alunos que levantam as mãos). Sete alunos aqui têm pais que nasceram na roça.

Alessandro: Meu pai mora até hoje na roça, na roça mesmo, numa fazenda.

Professor: Agora, quem aqui tem avós que nasceram na roça, no campo, levantem a mão! Um...dois ... três... doze... treze quatorze... dezesseis (*O professor conta os alunos que levantam as mãos*). Olhem só... dezesseis alunos têm avós que nasceram no campo.

Professor: A maioria deles veio para a cidade. Essa, digamos...migração da roça para a cidade representa uma mudança na história de vida deles, vocês concordam?

Ana Maria: Sim, eles mudaram muito o jeito de viver.

José: Inclusive tiveram que adaptar esse jeito de viver da roça com o jeito de viver na cidade.

Alessandro: Hunnn... é mesmo!!! Então eles precisaram se adaptar a uma nova forma de vida.

Alunos: Sim...

Júlia: Mas eles não deixaram de lado todos os costumes da roça... Acho que eles também usaram na cidade algumas coisas da roça.

Professor: Boa reflexão... Que costumes da roça, do campo eles trouxeram para a cidade?

Maria Eduarda: A comida, as roupas...

Yasmin: O jeito de falar também, né?

Professor: Isso... exato.

José: O meu avô até hoje fala meio que igual a Tia Policena, do outro texto... usa uma linguagem meio da roça, rural.

Professor: Então vejam só... O avô do José ainda usa aqui, na cidade, uma linguagem com características rurais... Isso revela que a linguagem dele mostra toda a sua história de vida, sua trajetória, entendem?

Júlia: As pessoas com fala rural não falam errado, eles falam diferente. A gente não pode julgar a linguagem de uma pessoa só porque mora na roça.

Fernando: Então é uma variedade, né isso? É um modo de usar o português, diferente de outros como os da cidade. Igual aparece nos dois textos do ... Cornélio.

Na vinheta descrita acima, um fato novo e interessante surge diante das reflexões até então ressaltadas: os alunos se enxergam como falantes de uma variedade linguística que mescla as características do dialeto rural com as do falar urbano: a variedade rurbana, mesmo reconhecendo também que são falantes de variedade urbana culta.

A compreensão dessa mistura de falares fortalece os pressupostos de que a língua não é única, não é enxergada nem usada a partir de um único ponto de vista, o da norma padrão. Esse reconhecimento reforça que a abordagem do trabalho com a Sociolinguística Educacional na sala de aula possibilita tratar o ensino de português sobre vários ângulos, não apenas o do estudo descritivo da língua, pura e ingenuamente fundamentada em uma didática não reflexiva, mas metalinguística. Trata-se, na verdade, de um ensino que ultrapassa os limites do apelo gramatical, que amplia a consciência de que o português são vários e, por isso mesmo, mutável.

Mais uma vez, a construção da ideia de que fatores externos à língua também garantem os processos de variação linguística é ressaltada nessa parte da interação,

principalmente determinada pelos aspectos de mudança de estilo de vida do falante que, mesmo migrando de um espaço sociocultural para outro (rural para o urbano), preserva os costumes e os hábitos de origem do primeiro, ao mesmo tempo que assimilam os da nova estrutura de vida social. Isso foi marcadamente analisado anteriormente, no início deste capítulo, quando analisei os perfis dos alunos colaboradores desta pesquisa.

Essas vinhetas demonstram que os alunos do ensino fundamental são capazes de realizar reflexões profundas a respeito da língua que usam ao passo que constroem uma maturidade linguística e cultural. Nessa perspectiva de pensamento, os alunos passam a reconhecer-se como membros integrantes de um grupo que constrói e reconstrói a própria identidade por meio da língua sem fazerem juízos de valor, sem desmerecimentos, deboches ou ironias, como demonstra o aluno José ao afirmar que “As pessoas com fala rural não falam errado, eles falam diferente. A gente não pode julgar a linguagem de uma pessoa só porque mora na roça.”.

Assimilando o processo de variação das línguas, eles acabam por repudiar os sarcasmos historicamente veiculados pela mídia e pelas elites que veem, nos falares do campo, um reflexo da pobreza, de uma cultura menor e, por isso, de um modo de vida desprezado socialmente, quando comparado a um estilo de vida padronizado pela cultura urbana.

Aulas que revelam essas reflexões favorecem a consciência de que as diferentes formas de uso do português, tanto na fala quanto na escrita, não podem fomentar preconceitos. Pelo contrário, reforço a tese de que é necessário e urgente promover um ensino em que o ponto de partida para o trabalho com a língua sejam as reflexões baseadas na variação linguística, como uma temática transversal, que perpassa todos e quaisquer conteúdos das aulas de português, sejam de cunho morfosintático, semântico, pragmático, ortográfico, alcançando as discussões em outras disciplinas, como História, Geografia, Matemática. Só assim será possível efetivamente construir uma pedagogia da variação linguística que torne o aluno competente no uso do próprio idioma, levando-o a pensar sobre o funcionamento do português, aprimorando-o e apresentando-lhe outras normas de uso, como as formas cultas, prestigiadas.

Bloco Temático 3: A variação linguística em gêneros textuais expositivos

A descrição a seguir ilustra, pontualmente, uma sequência didática aplicada nessa turma. Nestes trechos selecionados, dou destaque para o trabalho com os gêneros textuais

expositivos. As vinhetas referem-se à análise de um texto intitulado “Qual é a temperatura mais alta?”, publicado no *site* da revista Superinteressante em 11 de junho de 2013 (V. anexo C). Trata-se de uma seção desse periódico, denominada Grande Oráculo, em que o leitor faz perguntas, em geral, de caráter científico, a um oráculo criado pela revista²³, e que as responde prontamente.

A respeito da análise desse texto em que se enfatizam os aspectos variacionistas da língua, destaquei a seguinte passagem:

Professor: Depois que lemos e analisamos o texto, em que posição esse texto se localizaria no contínuo rural-urbano? (*Assinala, no desenho feito no quadro, a linha do contínuo de urbanização*)

Alunos: Mais pro urbano... Lá, mais pra direita ... No finalzinho da linha.

E a discussão continua:

Professor: Por que vocês acham que esse texto deve ficar nessa posição?

João: É porque não tem nenhuma palavra própria da roça, da área rural.

Yasmin: Não foi encontrada nenhuma marca da ruralidade nesse texto.

Júlia: Nele, a gente só encontra uma linguagem mais formal, da cidade. Por isso que acho que o texto fica mais pra direita do contínuo. (*Aponta para a linha marcada no quadro*)

Professor: Boa análise, pessoal. Isso mostra que podemos usar o português de vários modos, empregando uma linguagem mais formal, mais informal, mais urbana, mais rural...

(*Nesse instante, um aluno intervém*):

Alessandro: A gente usa a língua fazendo adequações, né? Vai depender do leitor, de onde o texto vai ser publicado...

Professor: Exato!! É uma questão de contextualização.

Fica nítida, nessa interação, a capacidade de os alunos compreenderem que todo texto depende das condições de produção do discurso: os possíveis leitores, o suporte textual, a seleção do vocabulário e a adequação da variedade linguística. Essas observações revelam que os alunos foram capazes, inclusive, de identificar a variedade linguística com característica mais urbana, própria de textos expositivos, que são representativos de culturas de letramento mais sofisticadas e com ausência de variedades linguísticas caracteristicamente rurais.

No decorrer dessa sequência, outro ponto de análise do texto expositivo estudado se destacou, quando possibilitei uma discussão em torno da análise do contínuo de oralidade-letramento. A partir disso, ocorreu a seguinte interação:

²³ Texto disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/oraculo/tag/zero-absoluto>.

Professor: Olhem aqui, agora. Em que local esse mesmo texto se localizaria no contínuo de oralidade-letramento que estudamos?

Alessandro: Acho que fica mais pra direita... (*Apontando para o contínuo no quadro*)

Ana Maria: Mas não é igual o outro (*Referindo-se ao contínuo de urbanização analisado*) ... Fica antes do letramento.

Isabela: Um pouquinho antes do letramento...

Professor: Mais ou menos aqui, então? (*Assinala no quadro*).

Alunos: Sim, aí... É ... aí...

Professor: Por que vocês acham que este texto ficaria nessa posição, aqui?

André: Ahhh... porque tem umas palavras aí que parecem que são da fala.

Lucas: Aqui, no texto, a gente encontra essa palavra aqui, óh, “não rola”, que a gente fala muito.

João: Há também essa expressão, no texto, “aí fica puxado”, que todo mundo usa muito na fala.

Yasmin: Essas frases, a gente usa elas mais na fala, na oralidade. É uma linguagem menos monitorada, mais coloquial.

Professor: É por isso, então, que o texto não ficaria totalmente posicionado na extremidade direita do contínuo do letramento? Por que há palavras e expressões com características da modalidade oral?

José: É, sim, inclusive porque tem a expressão “#sqn”, que é informal.

Professor: Mas o que essa expressão significa? Não a conheço.

Lucas: A gente usa muito na internet. É quando significa “Só que não”.

As vinhetas acima descritas apontam para um avanço a respeito do pensar o português como uma língua heterogênea, em que coexistem diversos níveis de linguagem em um mesmo texto, como os de caráter expositivo, por exemplo. Os alunos perceberam que o texto analisado apresenta uma situação discursiva situada mais à direita dos contínuos de urbanização e de oralidade-letramento, uma vez que a interação proposta a partir da leitura dele favorece a compreensão de uma situação interacional pautada em eventos de letramento, com poucas marcas de oralidade. Estas, inclusive, assinalam a tentativa de o autor interagir com o leitor não-especialista ao empregar expressões como “não rola”, “aí fica puxado” e “#sqn”. Inclusive, esta última expressão, reforça a familiaridade dos alunos com a linguagem da Internet, o internetês, como observei anteriormente nesta dissertação, e que apropriadamente é empregada em um texto destinado a leitores que compreendem tal linguagem.

A construção da consciência dos alunos em torno da variação linguística e da elaboração de textos, segundo as intenções discursivas do autor e as escolhas linguísticas por ele feitas, favorece a ampliação da competência de uso do português brasileiro, seja a partir de situações mais monitoradas, como em textos mais técnicos, científicos, seja em contextos menos monitorados, em que a linguagem é mais espontânea.

Em outro momento referente a essa mesma sequência didática, em que foram estudados textos de caráter expositivo, procurei estabelecer relações entre a notícia

jornalística (texto narrativo não ficcional, relato) e o texto de divulgação científica, a fim de ampliar as práticas de letramento desses gêneros textuais. Pretendi, também, estabelecer semelhanças e diferenças entre dois gêneros distintos com o objetivo de levar os alunos a pensarem a constituição discursiva e da linguagem de cada texto que possuem finalidades discursivas distintas.

A interação a seguir refere-se a uma aula em que as reflexões foram fundamentadas na leitura e análise destes dois textos: “Museu divulga descoberta de brinquedos de Anne Frank”²⁴ e “Descobertas científicas para salvar feridos da guerra”²⁵ (V. anexos D e E). Ambos têm como tema as guerras mundiais, porém apresentam assuntos diferentes e foram publicados também em suportes distintos. Após a leitura silenciosa seguida de uma leitura em voz alta dos textos, foram levantadas algumas questões:

Professor: Os autores dos textos que lemos tiveram intenções muito específicas ao escrevê-los. Assim, podemos afirmar que o autor do texto 1, ao escrevê-lo, teve o mesmo objetivo que o autor do texto 2, também ao construí-lo? O que vocês acham?

Yasmin: Eles não possuem a mesma finalidade, o primeiro retrata algo recente e o segundo um fato mais antigo.

Isabela: O texto um é um relato e o dois é um texto expositivo, mas têm assuntos muito parecidos.

Professor: Olhem só!! Sempre que produzimos um texto temos em mente uma determinada intenção, um objetivo, seja este texto oral ou escrito. E então? Quem podem ser os possíveis leitores do texto publicado no portal G1.globo?

Isabela: Eu acho que são historiadores, professores...

André: Os leitores desse *site* aí, que querem tá sempre se informando...

Professor: E do texto 2:

André: Eu acho que são médicos, estudantes de medicina, né?

Lucas: Estudantes de enfermagem, farmácia...

Professor: Isso, então percebemos que por causa do assunto, do interesse, cada texto tem um público leitor específico, concordam? E o texto 2? Ele foi publicado em um suporte em que todos acessam?

Alessandro: Não, no G1 são assuntos gerais e atuais e no 2 são assuntos mais específicos.

Professor: Para que os leitores desse site (referindo-se ao site *comciencia.br*) o procuram?

João: Para saber algo.

Professor: Como assim, para saber algo?

João: Uai, para ter conhecimento, para conhecer alguma coisa, descobrir uma informação que é pra vida da gente. Um conhecimento, né?

Professor: Legal, todos concordam?

Alunos: Sim

Professor: Portanto os dois textos não possuem a mesma finalidade. A finalidade do primeiro é informar (assuntos gerais e atuais) e o segundo nos

²⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/02/museu-divulga-descoberta-de-brinquedos-de-anne-frank.html> - acesso em 07 jun. 2013.

²⁵ Disponível em: http://www.comciencia.br/reportagens/guerra/Liliane_popup.htm. – acesso em 07 jun. 2013.

leva a adquirir conhecimento, correto? O assunto dos textos pode ser o mesmo, mas a finalidade não, ok? Compreenderam?

Alunos: Ahã... Compreendemos.

Professor: Vejam só, o texto 2 tem como objetivo principal expor um conteúdo científico de modo claro e objetivo ou procura persuadir o leitor a crer em um posicionamento?

Ana Maria: Expor um assunto de maneira clara e objetiva. Ele não é um texto de opinião!!

Professor: Legal, Ana Maria. Esse texto não é argumentativo, certo? Mas vejam... é comum, em textos de divulgação científica, o emprego de vocabulário específico da esfera científica. Portanto, observem aí o texto 2 e selecionem palavras e expressões que apresentam linguagens próprias da área da ciência. Que palavras vocês destacam?

Maria Eduarda: Agulha hipodérmica, antibacteriana, plasmio.

Lucas: Penicilina...

André: Morfina, quinina...

José: Superdosagem, infecção, vacina...

Professor: Então. Observem que esse texto (*referindo-se ao texto "Descobertas científicas para salvar feridos da guerra"*) apresenta uma linguagem muito própria da área das ciências. Mas para que o leitor leigo compreenda as ideias dele, o que o autor faz ao longo desse texto?

Alessandro. Ah... ele usa umas palavras explicativas, umas frases que explicam essas palavras que nem todo mundo compreende.

Ana Maria: Aqui, professor, ele usou a palavra penicilina e depois mostrou que é um antibiótico. Ele está explicando o que é penicilina, né?

Professor: Isso mesmo.

Isabela: E aqui, professor. Tem uma parte no texto que o autor fala da quinina e coloca depois dessa palavra uma frase entre parênteses assim: "medicamento usado como antimalárico e antipirético." (*A aluna lê o trecho do texto*). Ele vai explicando, certo? Mostra a linguagem do cientista e de quem não é.

Maria Eduarda: Ele mostra a linguagem do especialista e a do não especialista.

Professor: O autor vai facilitando a leitura do texto para o leitor que não é especialista. Isso mesmo, moçada.

Professor: Agora, vejam só! A partir da leitura do texto publicado no site *comciencia.br* tem características próprias da variedade urbana/monitorada/culta ou trata-se de uma variedade menos monitorada/urbana/não culta?

Professor: Responda, Lucas.

Lucas: (*De braços levantados*) A variedade do texto é urbana e mais monitorada, pois essa variedade é muito utilizada em textos desse caráter.

André: O autor que monitorou a linguagem possui um vocabulário que nem é muito comum na fala dos brasileiros, no dia a dia. (*Emenda a discussão*)

Isabela: Professor!!! Posso falar? (*Solicita a palavra durante a discussão*)

Professor: Sim, o que você pensa sobre isso, Isabela?

Isabela: Há palavras e expressões que revelam que o autor, professor, escolheu muito bem o que ia usar no texto.

Lucas: Ele planejou o que ia escrever, né?

José: (*Complementa inesperadamente*) Lógico, né, doido? O cara saca muito de remédio, de doença. Lógico que ele planejou, tá maluco?? (*Alguns alunos riram com a intervenção do colega.*)

Professor: Boa reflexão, meninos. Por isso, podemos dizer que esse é um artigo de divulgação científica?

Lucas: Acho que sim. Ele está divulgando um assunto da área da ciência. É diferente do primeiro texto, que é uma notícia. Tá falando um assunto recente, atual.

Maria Eduarda: É essa a diferença, professor? Um é mais atual e o outro é mais antigo?

Ana Maria. Não, ow... O segundo texto quer mostrar um conhecimento, um saber. O texto do G1 mostra pro leitor um assunto que é de hoje, atual. Os brinquedos da Anne (*Referindo-se a Anne Frank*) foram descobertos faz pouco tempo. Ele tá anunciando essa descoberta nova.

Professor: Isso mesmo, Ana. Precisamos ficar atentos ao local em que o texto é publicado, aos possíveis leitores, à variedade linguística empregada e também aos objetivos de cada um desses textos. Tá bem? Mas o segundo texto é um texto científico?

Yasmin: Não, é mais para um leigo do que para um profissional.

Lucas: Ele não está te ensinando nada, ele só está te informando.

Essa interação demonstrou dados muito significativos quanto à apropriação dos aspectos linguísticos de determinados gêneros textuais expositivos, como o texto de divulgação científica.

Nessa aula dialogada, em que a reflexão se revelou como estratégia de aprendizagem, os alunos puderam perceber a distinção entre os gêneros **Texto de divulgação científica** e **Notícia**, cada um com suas características discursivas e estruturais próprias. Na exposição de suas análises, os alunos construíram conceitos, reconstruíram crenças sobre a linguagem, expressaram seus conhecimentos, apropriaram-se de vocabulário específico referente aos temas tratados.

Também foi possível observar as concepções de língua e de linguagem de que se apropriaram os alunos, principalmente ao caracterizarem a variedade linguística própria dos textos expositivos: mais monitorada, planejada, formal.

Essa sequência didática possibilitou que eu investisse em reflexões (sócio)linguísticas que revelam o olhar mais crítico e concreto sobre o português em uso. Mais precisamente, tais atividades, fundamentadas na Sociolinguística Educacional, me possibilitaram verificar que alunos falantes da variedade urbana comum podem construir reflexões bem sistemáticas a respeito dos processos da variação e da mudança linguística. Sobre isso, constatei, ao longo das interações, que esses alunos foram assimilando e incorporando vocabulário bem próprio da reflexão linguística: letramento, oralidade, linguagem mais monitorada, coloquial, informal etc.

Bloco Temático 4: O discurso jornalístico e a variação dos pronomes relativos

O objetivo e ponto de partida para o estudo dos pronomes relativos teve origem na necessidade de levar nossos alunos a entenderem como se processa o uso real e adequado dos pronomes relativos em textos que exijam maior grau de monitoramento.

Oportunamente, procurei trabalhar com a turma os aspectos discursivos de gêneros jornalísticos como charges, artigos de opinião, editoriais, notícias, reportagens, e priorizei a notícia e a reportagem como objeto para análise do processo de variação a partir do uso dos pronomes relativos no português do Brasil, principalmente pelo fato de serem esses gêneros de texto amplamente difundidos, de fácil acesso, em comunidades mais letradas e de caráter urbano.

Após a leitura e a análise de uma notícia e de uma reportagem, seguidas das discussões sobre variação e mudança, os alunos tiveram acesso ao conceito de pronomes relativos e às regras expressas pelas gramáticas normativas a respeito do emprego desses elementos. Foi nessa etapa que eles descobriram a funcionalidade textual dos pronomes como elementos de coesão/referenciação textual, para a retomada de termos anteriores a eles, mecanismo próprio dessas relações linguístico-gramaticais. Destaquei a presença desses elementos em uma notícia estudada com a turma: os pronomes “que”, “o qual” e flexões, “onde”, “quanto” e “cujo” e flexões foram estudados, reconhecidos e analisados.

Para haver maior domínio do emprego dos pronomes relativos em situações mais formais de uso, propus atividades estruturais para serem realizadas por escrito no caderno, a fim de que os estudantes pudessem se apropriar do emprego desses elementos da língua e compreender como devem ser usados na escrita mais monitorada.

Chamo a atenção para o fato de que houve, durante as aulas em que foram trabalhadas as regras de uso dos relativos, o estranhamento dos alunos com construções que atendem à variedade padrão, mas que até então eram desconhecidas para eles. Estruturas como “O artista de cuja obra eu gosto muito fará uma exposição na cidade”, que exigem o conhecimento de regência verbal e do uso do pronome *cujo* como indicador da relação de posse, provocaram discussão na turma e possibilitaram a identificação de diferentes variantes linguísticas, inclusive formas mais monitoradas que possibilitam apuro linguístico e estilístico. Mostrar estruturas linguísticas como essa, próprias de uma variedade linguística mais prestigiada, e ampliar, por meio de exercícios, o uso dos pronomes relativos para além daqueles que ocorrem no cotidiano dos alunos, constituiu objetivo central de um projeto como este.

Após essa fase de estudo sistemático dos pronomes relativos, propus, para a turma, a realização de pesquisa linguística. De posse de jornais e revistas, eles foram orientados a realizar a leitura de notícias e reportagens presentes nesses suportes de texto, anotando e observando: (a) o nome do jornal/revista e a data de publicação; (b) o gênero textual lido (notícia ou reportagem); (c) emprego dos pronomes relativos *que*, *o qual* (flexões) e *cujo* (flexões) segundo a variedade padrão; (d) transcrição de trecho do texto analisado em que há

ocorrência dos pronomes; (e) a quantidade de textos lidos/analísados; e (f) a recorrência de emprego dos relativos.

Foi durante essa atividade que alguns alunos reconstruíram o conceito de pronomes relativos, principalmente do *que*, quando retoma um termo anterior a ele, como processo de referenciação textual, distinguindo-o de outros usos, com função de pronome interrogativo, de conjunção subordinativa e outros. Curiosidades sobre os temas e assuntos abordados nas matérias lidas também foram levantadas pelos alunos durante o trabalho.

Nessa etapa, eles tiveram liberdade para folhearem os jornais/revistas e escolherem as notícias e reportagens que lhes chamassem a atenção. Esse procedimento, apesar de confuso para alguns, em vista da não intimidade com o portador textual, possibilitou o contato com gêneros textuais em seus suportes originais, estratégia que favoreceu a realização de um processo de letramento real.

Já em uma segunda fase, dividi os estudantes em grupos de até cinco indivíduos para partilharem as análises feitas, as curiosidades e coletarem as informações a respeito da pesquisa proposta. Com base numa leitura quantitativa e fundamentando-se na quantidade de gêneros discursivos/textuais lidos, cada grupo contabilizou o número de ocorrências dos pronomes relativos *que*, *o qual* (flexões) e *cujo* (flexões) encontrados nos textos lidos e fizeram anotações a respeito do uso desses elementos nos textos analisados.

A partir dessas análises, já em uma roda de conversa, algumas conclusões foram levantadas pela turma. Segundo observaram, o relativo *que* predomina nos textos jornalísticos sobre os demais pronomes, fato que promove um exagero no emprego desse elemento nos textos lidos, tornando a leitura muitas vezes “chata e cansativa” – posicionamento da maioria dos alunos. Concluíram que os relativos *o qual* e *cujo* são menos recorrentes nesses textos e que, muitas vezes, *o qual* é substituído por *que*, talvez porque o escritor não saiba usá-lo ou porque não faz parte de seu repertório linguístico. Já quanto ao *cujo*, puderam observar que não necessariamente é substituído pelo *que*, entretanto, também é pouco recorrente em notícias e reportagens. O emprego do relativo *onde*, apesar de esse pronome não estar listado entre os elementos destacados para análise, despertou interesse pela diversidade de usos: foi usado para retomar ideias de lugar, de tempo ou mesmo de situação, contextos de aplicabilidade não sugeridos pelas gramáticas normativas.

No transcorrer da conversa, os alunos inferiram que o relativo *que* é predominante em suportes textuais que têm circulação mais restrita, regional, como no Tribuna de Minas, jornal local da cidade de Juiz de Fora, que atende a um público leitor também específico. O *cujo*, por exemplo, surgiu em textos extraídos de jornais de circulação mais abrangente, nacional, como

O Estado de S. Paulo, O Globo e Folha de S. Paulo, que atendem a um público mais diversificado, de modo que devem adequar a linguagem a esse público leitor, em virtude, inclusive, dos assuntos neles abordados. Foi durante essa fase que os alunos perceberam que as regras propostas pelas gramáticas mais conservadoras nem sempre são seguidas, nem mesmo em textos que eles consideravam “bem escritos”, como os jornalísticos, conforme comenta uma aluna:

Felipe: Nós, no grupo, percebemos que nem todos os textos que lemos seguem as regras que estudamos nas gramáticas, que é diferente do que as gramáticas ensinam, como no exemplo do ‘onde’ que é usado pra indicar um momento e não um lugar fixo.

É nesse contexto que a reflexão sobre a mudança linguística e sobre a variação se instaura. Os alunos concluíram que o processo de mudança linguística se dá em todas as instâncias, a partir de diversos textos, em diversas classes sociais e econômicas, como ocorre com os pronomes relativos que, segundo eles, estão em processo de modificação, como demonstra esse comentário de um deles, no decorrer da aula: “Parece que os pronomes *o qual* e *cujo* estão sumindo, estão desaparecendo e, no lugar deles, a gente, o brasileiro, tá usando mais o *que*, né?”.

Já sobre a monitoração da língua e a análise discursiva a partir dos textos lidos e dos possíveis leitores, um dos alunos faz a seguinte observação sobre o relativo *o qual*:

André: Tem pessoas que não têm muita escolaridade, e por isso, até sabem que ‘o qual’ existe, mas não sabem a função dele no texto. Por isso que esse pronome não aparece em muitas notícias de jornal aqui da nossa cidade porque muita gente nem sabe o que ele significa. Mas acredito que pode aparecer em textos mais detalhados e com outros assuntos como política ou economia que são lidos por outras pessoas que estudam mais, que têm mais escolaridade.

O comentário do aluno também assinala o fato de que, mesmo não dominando o uso culto de expressões linguísticas como o pronome relativo ‘o qual’, o brasileiro conhece elementos como esse e os emprega na fala, numa tentativa de monitorar sua linguagem em contextos comunicativos que exigem mais formalidade.

Outro aluno também faz uma reflexão mais sistemática quanto aos recursos linguísticos de que o usuário da língua dispõe para se comunicar. Quanto aos pronomes relativos *o qual* e *que*, ele comenta: “E a gente pode até usar ele (o qual) pra substituir o ‘que’ quando é usado muitas vezes no texto”.

Para encerrar essa minha análise linguística, confirmar as observações até então feitas e sistematizar o que foi aprendido durante as aulas, os alunos tiveram a oportunidade de quantificar os dados levantados construindo gráficos de setor e de barras a partir de algumas noções de estatística.

Nessa etapa final, o professor de Matemática da turma foi convidado a fazer parte do trabalho. Ele desenvolveu, com os alunos, noções gerais de Estatística: apresentou a estatística quantitativa e a qualitativa, a frequência absoluta e a relativa, as variáveis estatísticas, e exemplificou tudo isso com a leitura de gráficos e de tabelas por ele construídos. Em seguida, orientou os grupos a construírem, a partir dos dados coletados, seus próprios gráficos.

Cada grupo, assim, fez uma exposição oral para a turma dos resultados coletados, tendo em vista a leitura dos gráficos construídos e as conclusões a respeito dos pronomes relativos. Os alunos realizaram a leitura da frequência relativa e da frequência absoluta apresentadas nas tabelas e analisaram a porcentagem de ocorrência dos pronomes na distribuição dos gráficos, observando, inclusive, o grau do ângulo para cada ocorrência dos pronomes.

Em suas exposições, puderam concluir que, a partir dos resultados obtidos por cada grupo, os gráficos apresentaram semelhanças quanto às análises, com porcentagens próximas em relação ao uso do pronome relativo *que* como predominante nos textos jornalísticos (como pode ser observado nos dois gráficos a seguir). Os estudantes constataram que a língua não é uma entidade homogênea, contrariando o que é apontado em boa parte das gramáticas normativas e nos manuais didáticos.

Foi esta a conclusão a que chegou um dos alunos quando apresentava sua exposição oral para a turma e, ao ser questionado pelo professor de Matemática sobre o resultado do gráfico produzido por seu grupo. Segundo o aluno, o gráfico que construíram revelou que 100% dos dados analisados correspondia ao uso predominante do pronome relativo *que* nos textos de caráter jornalístico pesquisados e, sobre isso, ele comentou:

Alessandro: Olha só, professor: no nosso gráfico, a gente teve ele todo verde porque só encontramos o ‘que’. Os outros não encontramos. Isso mostra que a nossa língua tá mudando sempre, né, professor? Porque a gente nem usa mais o ‘cujo’; na verdade, eu nem sabia usar esse pronome.

O gráfico (de setor – Gráfico 1) a que o aluno se refere na vinheta acima pode ser visualizado a seguir, ao lado de um segundo gráfico (de barras – Gráfico 2), construído por outro grupo de alunos, que também revela a tendência de se empregar o pronome relativo *que* com mais recorrência em textos jornalísticos:

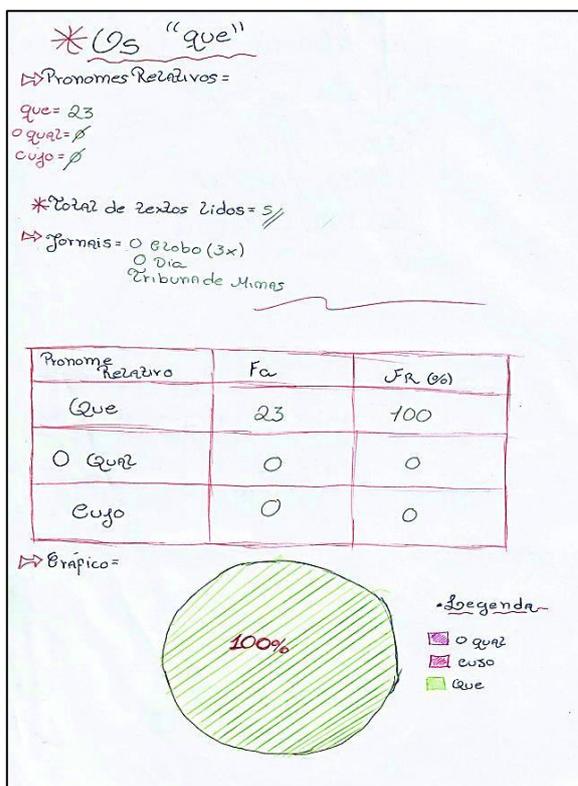


Gráfico 1: Este gráfico revela as reflexões dos alunos sobre os processos de mudança linguística, em que o emprego do relativo "que" é de 100%.

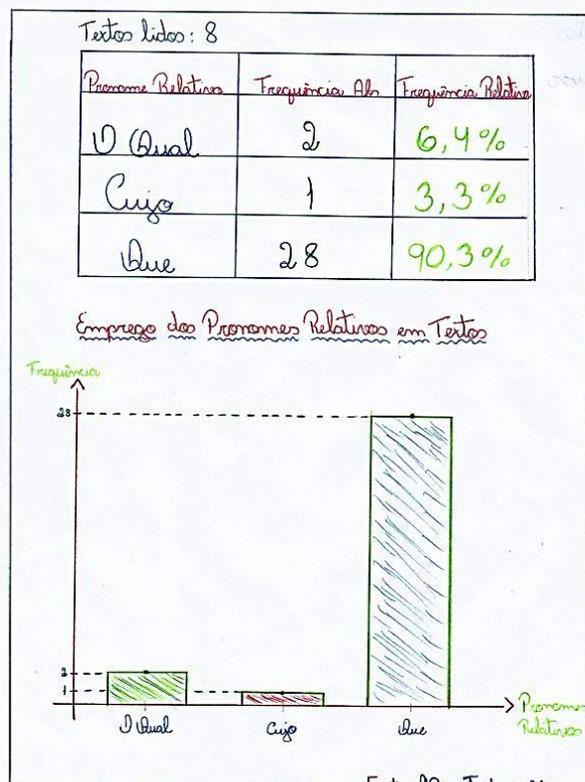


Gráfico 2: Neste gráfico, é possível observar, pelas conclusões dos alunos, que o relativo "que" predomina dentre os demais e que o "cujo" foi encontrado em apenas um texto.

Procurei explorar, nessa última fase da proposta, habilidades que são próprias de gêneros textuais orais a partir da exposição dos resultados obtidos com as pesquisas sobre os pronomes relativos. O monitoramento da linguagem e a adequação da língua às variedades cultas, durante a exposição oral das investigações realizadas, devem ser levados em conta como estratégias importantes para compreender e fazer uso competente do português em contextos sociais formais. É fato incontestável, para mim, que o aluno precisa apropriar-se de outros modos de falar, de outras estruturas linguísticas, semióticas e discursivas que sejam específicas da oralidade e que não estejam somente relacionadas às práticas habituais de suas atividades cotidianas.

Diante da realização de atividades na sala de aula que enfatizam a modalidade oral da língua, foi possível levar os alunos a fazerem uso de variedades linguísticas mais sofisticadas,

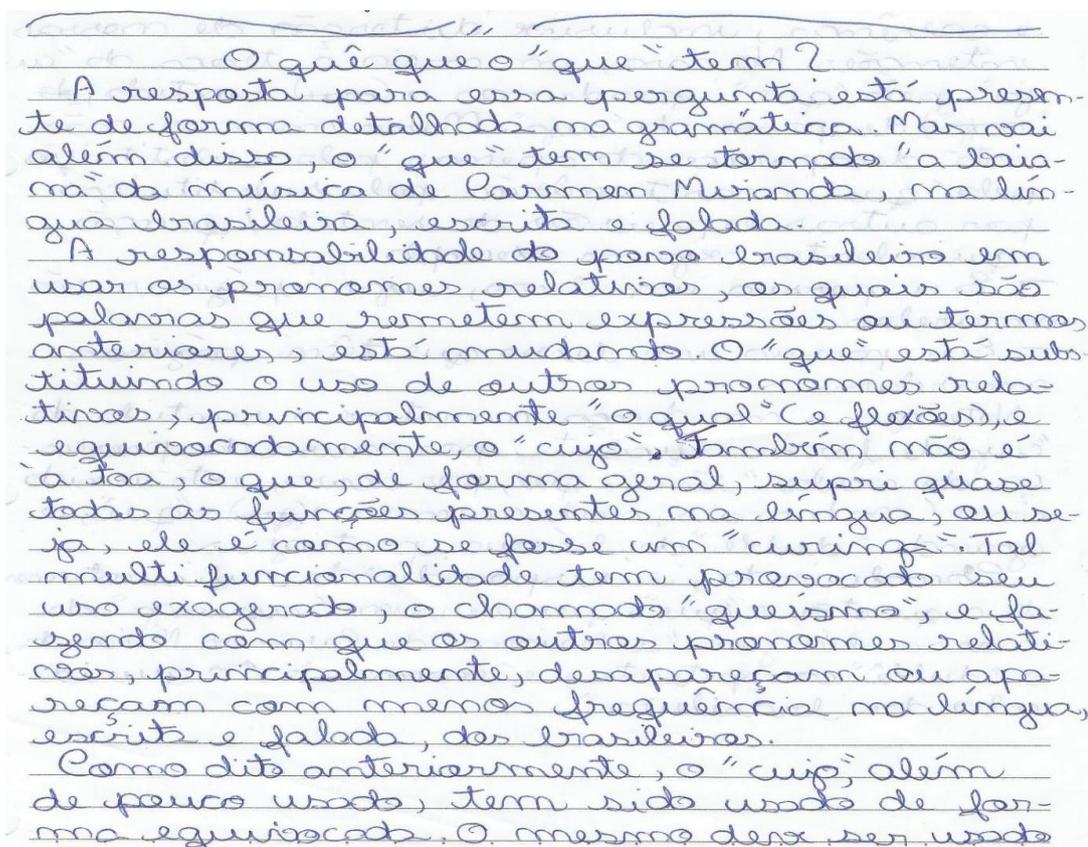
mais monitoradas, inclusive distinguindo o dialeto rural do urbano por meio das escolhas linguísticas oferecidas pelo idioma. A respeito dessas ideias, Cyranka (2011, p.178) reforça:

Partindo-se do contínuo oralidade/escrita é possível levá-los [os alunos] a envidar esforços no sentido de adquirirem competência de uso dos estilos monitorados, próprios dos eventos e das práticas de letramento características do extremo direito do contínuo rural/urbano, a chamada fala culta.

Esse modelo constitui, portanto, práticas de letramento orais muito significativas e de grande importância para o aprimoramento e domínio da língua materna em que a escrita torna-se a base, em um contínuo²⁶, para a realização de falas mais monitoradas.

Com o objetivo de sistematizar melhor toda essa discussão, foi proposta aos alunos dessa turma a produção de textos descritivos de modo que pudessem relatar suas observações a respeito da pesquisa que realizaram, como pode ser observado nas duas produções²⁷ a seguir.

Produção 1:



O que é o "que" tem?

A resposta para essa pergunta está presente de forma detalhada na gramática. Mas vai além disso, o "que" tem se tornado "a baiana" da música de Carmen Miranda, na língua brasileira, escrita e falada.

A responsabilidade de povo brasileiro em usar os pronomes relativos, os quais são palavras que remetem expressões ou termos anteriores, está mudando. O "que" está substituindo o uso de outros pronomes relativos, principalmente "o qual" (e flexões), e equivocadamente, o "cujo". Também não é a toa, o que, de forma geral, supri quase todas as funções presentes na língua, ou seja, ele é como se fosse um "curiunguê". Tal multifuncionalidade tem provocado seu uso exagerado, o chamado "queísmo", e fazendo com que os outros pronomes relativos, principalmente, desapareçam ou apareçam com menos frequência na língua, escrita e falada, dos brasileiros.

Como dito anteriormente, o "cujo", além de pouco usado, tem sido usado de forma equivocada. O mesmo deve ser usado

²⁶ Marcuschi (2010) sugere que a relação entre fala e escrita não aponta para uma dicotomia, para uma oposição entre uma e outra modalidade da língua. A hipótese que ele sustenta decorre do fato de que fala e escrita mantêm entre si uma relação de continuidade, são, por isso, "[...] um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual [...]".

²⁷ Os textos aqui reproduzidos correspondem a seus originais desenvolvidos em sala de aula durante o ano letivo de 2013.

apenas quando a intenção for estabelecer relação de posse, ou seja, o "que" não pode substituí-lo.

O uso errado dos pronomes relativos pode causar, nos textos, problemas de coerção e coesão, inclusive distorções de nossas intenções. No caso, em meio à troca do "cujo" pelo "que", perdemos o (seu) sentido (de "cujo") de posse do "cujo". Mas o mesmo não está desaparecendo apenas pela substituição pelo "que", mas também pela substituição por outras expressões de sentido / função equivalentes, veja no exemplo:

- Eu possuo um livro, cujas páginas são amarelas

- Eu possuo um livro que têm páginas amarelas.

Note que a mudança mantém o sentido do "cujo" de forma eficiente, por causa da presença do verbo "têm", que, por acaso, está unido com (mas mais, mas menos...) (que) o "que", o grande "dublê" da língua portuguesa.

Concluindo, e respondendo suficientemente a questão, o "que", por ser um "curinga" da nossa língua, "a baiana" de Larrem Miranda, o "dublê" competente, é nomeado "o queridinho das brasileiras".

Produção 2:

Os pronomes relativos e a atualidade

Os pronomes relativos são, basicamente, palavras usadas para retomar um certo termo citado anteriormente. Na maioria dos verbos, são encontrados presentes em textos normativos.

A partir de uma pesquisa feita em uma escola particular da cidade de Guiz de Sera, podemos concluir que dentre os pronomes relativos "que", "quem", "onde", "e qual", "cujo" e "quanto", são usados com maior frequência os pronomes "que" e "onde".

A pesquisa também destaca que, além de existir pouco emprego de pronomes relativos, estes também são, na maioria dos verbos, empregados incorretamente, atendendo especialmente à mesma função. No entanto, por atender a mesma função, com características de mesma estilística, os pronomes relativos, verbos em textos mais complexos e, conseqüentemente, adquirem a atenção de leitores leigos.

A escrita e a fala da língua portuguesa vivem processos constantes de mudança, sendo moldadas de acordo com as necessidades de expressão do falante.



Tomando como base gêneros textuais de caráter expositivo, estudados em outro momento ao longo do ano, os alunos puderam expressar, em seus textos, suas impressões a respeito do estudo realizado sobre os pronomes relativos. Nessas produções, enfatizo o emprego do monitoramento da linguagem, o conhecimento linguístico adquirido e colocado em prática na escrita, a concepção de língua que passaram a assumir, tendo em vista as reflexões fundamentadas na variação linguística, e as impressões que emergiram a partir das constatações científicas que esse estudo proporcionou.

Em ambos os textos, é recorrente a preocupação dos autores com a linguagem própria de gêneros discursivos expositivos, em que a voz do especialista deve estar em consonância com a do não especialista, seja por meio de metáforas e de comparações, seja através de construções explicativas. Também é fácil identificar marcas próprias da variedade culta do português bem como a tentativa de empregar a norma padrão, como pode ser melhor verificado neste trecho do texto 1, em que o relativo “os quais” foi usado para exercer sua função dêitica: “A responsabilidade do povo brasileiro em usar os pronomes relativos, os quais são palavras que remetem a expressões ou termos anteriores, está mudando”.

A variação e a mudança linguísticas também são destacadas em ambas as produções, com ênfase para a conclusão expressa pela autora do texto 2, segundo a qual os processos de variação ocorrem conforme a necessidade contextual e discursiva do usuário da língua, seja na modalidade oral ou escrita: “A escrita e a fala na língua portuguesa sofrem processos constante de mudança, sendo moldadas de acordo com a necessidade de expressão do falante.”.

Nos dois textos que aqui usei como exemplos, os alunos revelam sua compreensão a respeito do que propõe, e impõe, a gramática normativa ditada pelos livros e manuais didáticos, quando comparada à gramática do cotidiano, do dia a dia dos brasileiros, uma gramática real, empregada para atender às mais diversas práticas sociais a que o usuário está sujeito em suas comunidades.

Destaco, porém, que todo esse empreendimento didático e metodológico constitui um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa. É preciso planejar, organizar, disponibilizar um tempo adequado para desenvolver aulas como essas a fim de que a aprendizagem efetivamente ocorra, e é isso que busco, também, assinalar neste trabalho de pesquisa cujo objetivo central está em favorecer o aprimoramento de uso da língua.

Bloco Temático 5: Algumas reflexões sobre o emprego dos pronomes oblíquos

O objetivo central deste bloco de atividades está em oportunizar aos alunos o reconhecimento do uso padrão dos pronomes oblíquos átonos quanto à posição: de próclise, ênclise e mesóclise. Também tive a intenção de levar os alunos a refletir sobre as formas não padronizadas, usadas no cotidiano e até mesmo em situações mais formais, porém não aceitas pelo tradicionalismo gramatical, mas que são de uso comum nas variedades cultas urbanas, podendo conviver em harmonia com aquelas normatizadas pelas gramáticas mais conservadoras.

Para a realização dessas atividades, parti da leitura, análise e compreensão de uma parábola bíblica, *O filho pródigo* (V. anexo F). Após um detalhado estudo a respeito desse gênero de texto, promovi com os alunos algumas reflexões sobre o uso mais “conservador” dos pronomes oblíquos, principalmente de algumas estruturas gramaticais que se tornaram raras na linguagem urbana comum, bem como possibilitei uma discussão sobre como esses mesmos pronomes são empregados segundo as variedades cultas do português atual.

A respeito dessas reflexões, destaco abaixo uma interação em que é possível observar como a abordagem fundamentada na pedagogia da variação linguística pode contribuir para levar os alunos a pensarem o português brasileiro do ponto de vista da variação e enxergarem-no como uma instituição social em movimento. Os primeiros trechos referem-se à colocação dos pronomes oblíquos, quando empregados na escrita padrão e na fala urbana culta. Partindo de uma discussão sobre as estruturas da língua padrão, propus, na turma, uma reflexão sobre próclise, ênclise e mesóclise no português brasileiro:

[...]

Professor: Se nós formos observar mais detalhadamente, na norma padrão, boa parte dos pronomes oblíquos vem depois do verbo; já na norma culta, contemporânea, em sua maioria, eles vêm antes do verbo. (*Ainda nesse momento da aula, o professor não havia apresentado as nomenclaturas próprias da colocação pronominal: mesóclise, ênclise e próclise*)

Yasmin: Essas construções como “Me levantarei”, que a gente tá discutindo, já estão se tornando muito mais comuns, né?

Professor: Você tem razão. Os brasileiros já estão, sim, incorporando a colocação do pronome oblíquo antes do verbo. Essas construções não são usadas apenas pelas camadas menos prestigiadas da sociedade, mas, também, por outras classes sociais mais privilegiadas.

[...]

Professor: Que passagens extraídas do texto mais provocaram estranheza em vocês? (*Os alunos responderam todos ao mesmo tempo*)

Isabela: “Ponde-lhe”.

Alessandro: “Levantar-me-ei”.

Professor: Essas construções nos causam estranheza porque não temos o hábito de falar desse jeito. A construção “Levantar-me-ei”, com o pronome oblíquo átono no meio do verbo, tem o nome de mesóclise na gramática padrão. Construções como essas são pouco usadas. A tendência delas é desaparecerem.

[...]

Em um segundo momento das aulas, as discussões foram direcionadas para o emprego dos pronomes retos na posição de objeto direto, como usualmente os brasileiros os utilizam na fala. Para motivar essas reflexões, utilizei um exemplo comum, cotidiano, e que faz parte do dia a dia desses alunos:

[...]
Professor: Vejam a construção “Eu vi ela no shopping”. Essa frase é considerada errada? Que ideia vocês têm sobre construções como essa?
Lucas: Eu falo “Eu a vi no shopping”

Nesse momento, boa parte dos alunos concordou com a fala da colega. Foi oportuno, então, levá-los a refletir se, realmente, todos usavam esse modelo de construção em conversas cotidianas. Sobre isso, um aluno comenta:

João: Às vezes meus pais me corrigem, quando acham que estou falando errado.

Essa fala revela as concepções de língua e o perfil sociocultural do público que frequenta aquela instituição de ensino. Tendo em vista o comentário feito pelo aluno João e o que observou nesse contexto, aproveitei a oportunidade e perguntei qual era a profissão dos pais de alguns alunos. Obtive como resposta: “Meu pai é químico”, “Minha mãe é dona de uma financeira e tem nível superior”, “Minha mãe é fonoaudióloga”, “Meu pai é comerciante”, “Minha mãe é advogada”, entre outras.

Nesse momento, discuti com a turma que pessoas que têm um alto grau de escolaridade e que pertencem a classes socioeconômicas mais privilegiadas tendem, geralmente, a acreditar que existe “erro” em linguagem, o que é um equívoco do ponto de vista da variação e da mudança linguística, e provoqueei o debate:

Professor: Nós, brasileiros, devemos evitar esse tipo de construção? (*Referindo-se à construção Eu vi ela no shopping*).
Ana Maria: Não. Mas, dependendo do contexto, ela pode não ser adequada.
Professor: Por quê?
Lucas: Ahh.. porque nem sempre podemos usar uma linguagem informal para falar ou para escrever. Temos que... monitorar nossa linguagem.
Professor: Hunnnn... Boa reflexão. Tem alguém que não faz uso de uma frase com essas características?
Lucas: Tem sim. As pessoas com alto grau de escolarização não usam.
André: Pessoas da classe alta não usam esse tipo de construção para não se igualarem às pessoas da classe baixa.
Professor: Cuidado, André, cuidado!!! A gente pode garantir que pessoas que são mais escolarizadas que outras não empregam essas construções? Isso que vocês disseram nem pode ser considerado erro linguístico, tá? Nós

estamos refletindo que o que há é adequação da linguagem a situações mais ou menos formais.

Professor: Então, vocês acham que políticos e donos de grandes multinacionais não usam construções como essa?

Maria Eduarda: Se “tiver” conversando com um amigo, ele vai usar uma construção como essa (*Eu vi ela no shopping*).

Professor: Diz aí, Lucas (*Referindo-se a um aluno com braço levantado, esperando sua vez para falar*)

Lucas: Se ele “tiver” numa reunião de negócios, vai se monitorar mais.

Alessandro: Ele escolhe a forma de falar dependendo com quem está conversando.

Professor: Boa reflexão, Alessandro... E se esse político usar uma linguagem muito formal para falar com o povo o que vai acontecer?

Alunos: (*Vários alunos respondem à pergunta*) Ahhh... vai provocar um distanciamento. Vai separar um do outro. Vai ter uma separação.

É importante dar destaque, nessa passagem, para a fala do aluno André, que teve a sensibilidade de expressar a intensa relação estabelecida entre o preconceito social e o linguístico. Fica nítido, nessa fala, que as formas de uso do português estão vinculadas a crenças sociais pré-concebidas, carregando consigo avaliações negativas em torno de quem não faz uso das variedades linguísticas cultas.

Com base em aulas dialogadas como essa, foi possível abordar concepções em torno da relação intrínseca entre língua e sociedade, em que se torna clara a influência dos fatores sociais e das práticas cotidianas nas escolhas do repertório linguístico do falante do português brasileiro. Frisei que esse tipo de aula, dialogada, apesar do grande movimento causado pelo fato de os alunos falarem ao mesmo tempo, o que proporcionou a consciência da tomada de voz, respeitando a fala do outro, favoreceu o envolvimento da turma nas discussões e, por isso, eles mostraram-se mais interessados e motivados a participar da aula de Português, considerada, geralmente, cansativa e chata.

Antes de realizar uma atividade mais sistematizada sobre o uso dos pronomes oblíquos, propus aos alunos que selecionassem, na parábola alvo de estudo, expressões em que os pronomes fossem empregados conforme o que achavam ser a forma mais próxima da norma padrão, da gramática normativa, idealizada por uma política de homogeneização do idioma. Em seguida, eles deveriam apontar como esses mesmos enunciados seriam utilizados segundo a norma culta, a variedade prestigiada, de uso real, recorrente no Brasil em situações monitoradas e conhecida por eles.

A partir disso, os alunos construíram, nos cadernos, quadros semelhantes ao que apresento abaixo (elaborado por uma aluna do nono ano), e que revelaram seu olhar para as duas possibilidades de se usar a língua materna:

NORMA PADRÃO Uso ideal da gramática normativa/tradicional	NORMA CULTA Uso concreto/real da gramática
Pai da - me a parte dos seus	Pai, me da - a parte dos seus
Lembrar - me - ei	Lêu me lembrar -
Trata - me como um dos teus.	Me trata como um dos teus.
Reconhecemos - nos	Nos reconhecemos
Então, ele respondeu...	Então o respondeu
... e perguntou - lhe que...	... e perguntou a ele que...
Lá também amo te ajeitar...	Lá também amo te ajeitar
ao aproximar - se	Põe um anel nele

Ressalto que, por estarem em fase de construção de seu conhecimento linguístico perante uma variedade mais prestigiada, os alunos tiveram, ao longo dessa atividade, dificuldades de reconhecer os pronomes oblíquos em suas formas padronizadas pelas gramáticas normativas, mesmo quando comparando-as ao uso cotidiano. Isso pode ser observado nestas duas construções “Então o respondeu” e “e a perguntou a ele que”, em que é possível verificar a pouca familiaridade da aluna com o pronome “lhe”, que já vai se tornando pouco usual no uso comum, tanto oral como escrito. Nesta outra sentença, “põe um anel nele”, também observada no exemplo acima, ocorre, por parte da aluna, um reconhecimento equivocado da forma “nele” como pronome oblíquo.

No transcorrer da atividade, surgiram discussões em torno do uso real e ideal da língua e revisitei a tradição gramatical por meio de uma retomada histórica que narrou o surgimento das primeiras gramáticas, a forma como o português padrão, europeu, se consolidou e que mecanismos sociais e políticos impõem o estabelecimento da norma padrão como a única a ser empregada pelos brasileiros.

Com o objetivo de sistematizar o conhecimento sobre a colocação dos pronomes oblíquos átonos, propus a grupos de 3 e 4 alunos, um conjunto de atividades a serem realizadas. A proposta das atividades possibilitou que criassem hipóteses sobre as regras de emprego dos pronomes, conforme orienta a norma padrão, a partir de exemplos a eles disponibilizados. Para melhor compreender essa etapa do trabalho, descreverei, a seguir, o fragmento de uma vinheta que elucida melhor a realização dessa atividade. Esta vinheta está diretamente relacionada aos seguintes exemplos que foram analisados pelos alunos:

Leia as passagens a seguir. Elas fazem referência a fragmentos de vários gêneros discursivos/textuais: textos bíblicos, leis, textos literários e outros. A partir desses fragmentos, analise a posição dos pronomes oblíquos quanto aos verbos e levante hipóteses sobre a possível regra de uso desses pronomes.

a- “(...) além disso, se eu quisesse, iria avistar-se com eles na companhia do velho selvagem, comunicar-lhes-ia as minhas ofertas e dar-me-ia a sua resposta.” (fragmento da obra Robson Cruzoé, Cap. 11, p.204)

b- “Clama a mim, e responder-te-ei, e anunciar-te-ei coisas grandes e firmes que não sabes.” (Jeremias 33:13)

c- “A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, far-se-á conforme o disposto neste Decreto.” (Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999)

d- “Art. 30, 3ºA - Comprovado o descumprimento, pelos oficiais de Cartórios de Registro Civil, do disposto no *caput* deste artigo, aplicar-se-ão as penalidades previstas nos arts. 32 e 33 da Lei nº 8.935, de 18 de novembro de 1994.”

A vinheta referente a essa discussão procura destacar a hipótese de regra para a mesóclise:

Lucas: Olha, o pronome vem depois do verbo, né? Igual “levantar-me-ei” que a gente leu no texto.

Professor: Observe bem. O pronome é colocado depois do verbo?

Yasmin: Ou ... não, olha aí. O pronome tá no meio do verbo. (*Chamando à atenção o colega*)

Lucas: Não entendi, não.

Yasmin: Aqui ó, o “me” está aqui, depois do radical!

Fernando: É!!! Depois do “erre”...entre o “erre” e o “ei” que indica futuro, né?

Lucas: Ah tá!! É isso mesmo, professor?

Professor: Sim, isso. Então qual poderia ser a regra em casos como esse?

Yasmin: A gente coloca o pronome no meio do verbo quando tiver futuro.

Lucas: É isso? A mes... a me – só –cli –se?

Professor: Muito bom, exatamente isso. É essa regra mesmo. Mas podemos melhorá-la, ok?

Após um estudo sociolinguístico e reflexivo sobre a língua e os usos efetivos dos pronomes oblíquos, a sistematização das regras por meio de levantamento de hipóteses para a sua consolidação possibilita um olhar diferente sobre o português do Brasil, mas sem deixar de lado o ensino das variedades cultas. Minha intenção foi ampliar esse conhecimento usual do português através da pedagogia da variação linguística e do ensino de gramática do ponto de vista científico. Tendo em vista minha pesquisa, dialogo toda esta proposta de ensino de língua com as ideias Perini (2010, p.39) que defende:

É minha tese que a gramática *pode* contribuir para a alfabetização científica, se a tratarmos de maneira adequada. E a maneira adequada nos é indicada

pelas demais disciplinas científicas: não basta aprender ciência, é essencial também *fazer* um pouco de ciência. Isso faz da disciplina científica não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos – habilidades preciosas, cada vez mais necessárias, mas que brilham pela ausência no ensino tradicional de gramática. (Grifos do autor)

Trata-se, portanto, de um estudo científico e indagador, quando apresentado ao aluno, e que deve ser instigado quanto à reflexão sobre as regras normativas e as de uso real do português brasileiro por meio de exercícios que o levem a pensar sobre os diversos usos que se pode fazer do idioma.

Bloco temático 6: Modelo de uma sequência didática: a formação do Imperativo.

Neste último bloco temático, apresentarei uma sequência didática segundo o que propõem Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Ela possibilitará visualizar, passo a passo, a construção de aulas em que a discussão sobre a formação do Imperativo será abordada tanto do ponto de vista das gramáticas conservadoras e dos livros didáticos, quanto das práticas cotidianas de uso possibilitadas pelos falantes do português brasileiro.

Para a realização dessas aulas, utilizei o gênero anúncio (publicitário e/ou de propaganda), trabalhado com a turma em momentos anteriores. A partir dessas aulas consegui verificar o envolvimento dos alunos nesse processo de ensino-aprendizagem e como responderam a todas as reflexões feitas em sala.

Segue, abaixo, esta sequência didática.

Dados da Aula

Público: 9º ano

O que o aluno poderá aprender com estas aulas

- i) identificar as formas verbais do modo imperativo, segundo o que propõem as gramáticas normativas e os livros didáticos (norma padrão) e relacioná-las às outras formas de imperativo empregadas pelos brasileiros, em situações de fala espontânea e também monitoradas (norma culta);
- ii) analisar os efeitos de sentido produzidos pelo emprego de verbos no imperativo em anúncios de publicidade e de propaganda, bem como em textos do cotidiano das práticas sociais que exigem mais ou menos formalidade;

iii) reconhecer que há modos diferentes de formar o imperativo no português brasileiro e que essas diferenças assinalam os processos de mudança linguística, tendo em vista os aspectos variacionais desse idioma;

Duração das atividades

7 aulas de 50 minutos cada.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com os alunos

- conhecer e diferenciar os modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo;
- identificar e analisar aspectos discursivos e estruturais nos anúncios de publicidade e de propaganda;
- reconhecer a heterogeneidade das línguas naturais e que estas são passíveis de mudanças sociais, históricas, estilísticas, regionais etc.

Estratégias e recursos das aulas

- utilização de projetores de slides;
- uso de anúncios publicitários impressos (revistas, jornais, folhetos etc..)

Aula 1:

Para esta aula, retomei o gênero anúncio, discutindo os elementos prototípicos dele. Previamente, solicitei aos alunos que trouxessem para sala de aula revistas de diversas temáticas para que pudessem manusear tais suportes textuais, identificar seus possíveis leitores e os assuntos que neles são predominantes, a partir do que é expresso nas capas. Em seguida, os alunos, individualmente, selecionaram um anúncio (de publicidade ou de propaganda, como exemplificado a seguir) presente nesses suportes e o analisaram segundo as características discursivas e também linguísticas já estudadas, de forma a revisar o que já fora trabalhado com a turma. Para isso, cada aluno fez suas anotações no caderno de Português, destacando, inclusive, as informações editoriais da revista (nome, local, número, edição, editora, ano, data de publicação etc.).



Figura 1: Revista Capricho, mar. 2011.



Figura 2: Jornal Tribuna de Minas, 21 out. 2013.



Figura 3: Revista Quatro Rodas, jun. 2013.

Aula 2:

Nesta aula, os alunos compartilharam os textos selecionados e suas análises com os colegas em pequenos grupos compostos por, no máximo, quatro (04) membros, e destacaram as semelhanças entre os gêneros selecionados. Já em uma roda de conversa, cada grupo apresentou as análises realizadas e as semelhanças encontradas entre os textos selecionados. Ao longo das discussões, induzi a turma a reconhecer o imperativo como modo verbal predominante em boa parte dos anúncios, a fim de introduzir a reflexão linguística a respeito do uso desse modo verbal nesses gêneros. Assim, questionei os alunos sobre como, em falas espontâneas e cotidianas, usamos o imperativo, por meio de exemplos apontados pelos próprios alunos.

Nessa mesma aula, considerei como de grande relevância retomar outros modos verbais: o indicativo e o subjuntivo, inclusive fazendo uso de sentenças presentes nos anúncios apresentados pelos alunos.

Como atividade para casa, propus para a turma que procurassem observar, durante os próximos dias, como os brasileiros empregam o imperativo no dia a dia. Para isso, seria importante que eles observassem como o pai, a mãe, os irmãos, avós, tios, amigos, o pipoqueiro, a ajudante de casa, o operador de caixa de supermercado e outros usam o imperativo para dar ordem, fazer um pedido. Em seguida, deveriam anotar as falas no caderno para serem analisadas, posteriormente, em sala de aula.

Aula 3:

De posse de algumas gramáticas caracteristicamente normativas, como Rocha Lima (2010) e Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), e de alguns livros didáticos, solicitei aos alunos do nono ano que, em pequenos grupos, buscassem, nesses suportes textuais, a descrição da formação do imperativo afirmativo e negativo. Nessa busca, os alunos demonstraram algumas

dificuldades de encontrar tais informações. Tendo em vista essas dificuldades, passei a cumprir, mais uma vez, o papel de mediador, orientando os alunos nessa procura.

Em se tratando do que foi proposto, constatei que tal atividade, inclusive, tenha proporcionado a ampliação dos processos de letramento dos alunos, tal como ocorreu também na atividade referente ao manuseio de outros suportes de texto, como revistas e jornais impressos.

Ao identificarem, nas gramáticas e nos livros didáticos, o conteúdo referente à formação do imperativo, cada aluno, no grupo, leu a informação para os colegas e, em seguida, anotaram-na no caderno. Logo após, orientei que eles fizessem a leitura do que anotaram e procurassem compreender como esses suportes orientam a formação do imperativo.

Aula 4:

Na quarta aula, os alunos compartilharam com toda a turma suas anotações a respeito da formação do imperativo, segundo propõem os textos tradicionais de ensino de português. Tive a intenção de que eles identificassem a mesma estrutura para a formação desse modo verbal em suportes diferentes de ensino de português.

Após esse momento, sistematizei, com a turma, as regras normativas (próprias da norma padrão) para a formação do imperativo, conforme propunham os livros didáticos e as gramáticas analisadas, de modo a ampliar o conhecimento do aluno a respeito de uma variedade linguística mais prestigiada.

Em vista disso, percebi que foi fundamental assinalar para meus alunos que há formas diferentes de abordar o imperativo em cada suporte analisado, mas que, em sua maioria, o processo aplicado à formação dos tempos verbais do imperativo torna-se muito semelhante, principalmente, tendo em vista a prescrição normativa e conservadora da maioria das gramáticas.

Após esse procedimento, busquei retomar a reflexão (sócio)linguística com a turma, por meio de questionamentos como estes:

Professor: A que conclusões nós chegamos a respeito do uso do imperativo na língua portuguesa do Brasil?

Alessandro: As gramáticas nos mandam fazer uma coisa, mas nós usamos outra.

Ana Maria: Nós criamos nossas próprias regras.

Professor: Que outras conclusões nós podemos chegar a respeito do uso do imperativo na língua portuguesa?

Lucas: Ele mostra que a língua está sofrendo modificações.

Professor: E por quê?

Yasmin: Porque a gente usa o português de maneiras diferentes, damos ordem de várias formas.

Professor: Isso mesmo. Então percebemos que a língua está constantemente mudando. E por isso a gente pode afirmar que ela é homogênea?

Alunos: Não! Não!

Professor: Isso! A língua é heterogênea, pois existem várias maneiras de fazermos uso dela. E isso nós estamos comprovando, não é uma ideologia, não é apenas uma teoria.

A partir dessas e de outras questões, objetivei levar os alunos a pensarem a língua que usam e também a refletirem sobre o que descrevem as gramáticas tradicionais e os livros didáticos quanto à formação do imperativo. Essas reflexões possibilitaram que os alunos refletissem sobre os processos de mudança pelos quais o português passa e, ainda, que essas mudanças são regulares, mesmo não sendo consideradas aceitas pela norma padrão. Portanto, me empenhei a instigar os alunos a chegarem à conclusão de que, mesmo levando em conta os processos de variação linguística, há regularidades no emprego das regras de formação e uso do imperativo, como pode ser observado, de modo geral, a seguir:

- a formação do imperativo se dá, principalmente, pelo emprego da terceira pessoa do indicativo, com o pronome “você” (explícito ou implícito), em lugar da segunda pessoa, seguida dos pronomes “Tu” ou “Vós”. Formas como “Faz você” e “Traz aí” (3ª pessoa) substituem “Faze tu” e “Traz tu” (2ª pessoa);
- o subjuntivo é empregado para dar ordem, segundo o que propõem as gramáticas normativas e os livros didáticos, porém em contextos em que há maior grau de monitoramento estilístico da língua e em situações em que há menor intimidade entre os interlocutores: “Faz você a tarefa” (menos monitorada, corriqueira) vs “Façam agora a tarefa” (mais monitorada, menos íntima).
- formas compostas no infinitivo são empregadas para dar ordem ou orientações e substituem os tempos verbais simples, como em “Vai fazer o dever de casa” em lugar de “Faça o dever de casa.”

Aula 5:

Em outra aula, anotei, no quadro, algumas frases trazidas pelos alunos, conforme havia pedido em uma aula anterior, para, então, sistematizar o emprego do imperativo em situações corriqueiras em que é recorrente o uso de formas verbais na terceira pessoa do Indicativo exercendo a função discursiva de imperativo. Foi importante que os alunos identificassem as

formas verbais que indicam ordem e que fizessem comparação com o que propõe a norma padrão. Assim, eles verificaram que há modos diferentes de construir o imperativo no português do Brasil e que não há usos mais certos ou mais errados. Entretanto, destaco o meu principal objetivo que consisti em levar o aluno ampliar seu repertório linguístico empregando variedades mais sofisticadas, adequadas a situações mais formais de uso.

Como exemplos de sentenças imperativas oriundas da fala e trazidas pelos alunos para a sala de aula, destaco algumas construções que, convenientemente, elegi para essas análises, tais como:

- “Vai tomar banho, agora” (mãe)
- “Arruma esse quarto, agora.” (avó)
- “Nem brinca comigo.” (prima)
- “Espera um pouco.” (colega de sala)
- “Desliga o computador.” (mãe)
- “Corre aqui, rapidin.” (irmão)
- “Aline, joga um pedaço de Bombril pra mim.” (mãe)
- “Dá mamadeira pro seu irmão.” (mãe)
- “Busca a toalha do João” (mãe)
- “Pega o prato e põe o seu jantar” (avó)
- “Passa lá na padaria antes de voltar.” (pai)
- “Vai no centro pra mim.” (madrasta)
- “Pega a mochila aí pra mim.” (colega de sala)
- “Me ajuda aqui, Antônio.” (avô)
- “Faz o dever de casa, agora.” (pai)
- “Traz o livro amanhã pra mim amanhã, tá?” (colega de sala)
- “Desligar a o vídeo *game* agora.” (pai)
- “Coloca água e comida pro cachorro, vai, filho.” (tia)
- “Sai do *whatsapp*, Luís.” (mãe)
- “Vem pra casa, Entra pra dentro... paaassaaa!” (mãe)
- “Vai dormir, menino.” (pai)
- “Me ajuda a achar minha bolsa.” (mãe)
- “Sai daí, menino!” (ajudante)
- “Tem pizza no forno. Janta e depois lava a louça.” (mãe)
- “Tá proibido de mexê no computador!” (mãe)

Diante dessas construções, foi muito importante a discussão realizada na sala de aula a respeito de como o brasileiro usa o imperativo no cotidiano de suas práticas sociais reais. A esse respeito, destaco a seguinte interação proporcionada na aula de Português:

Professor: A gente observa que a língua muda sempre a partir daquilo que vemos no nosso cotidiano. Como exemplo disso, nós temos aquelas frases que vocês coletaram ao longo daquela semana. Vamos olhar lá no caderno o que vocês registraram. Lucas me dê um exemplo de uma frase que você coletou!

Lucas: “Lucas, pega esse pacote aí pra mim!”.

Professor: Se a gente fosse pensar no uso do imperativo, segundo a gramática normativa, deveria ser “Pegue aquele objeto para mim!” Mas nós falamos diariamente assim?

Alunos: Não! Não!

João: A gente usa a terceira pessoa pra dar ordem no lugar da segunda, como a gramática manda.

Professor: É isso mesmo, nós usamos o verbo conjugado na terceira pessoa no lugar da segunda e usamos pouco o subjuntivo. Fernando, me dê um exemplo de uma das frases que você coletou para nossa pesquisa!

Fernando: “Fernando, traz pra mim um copo d’água.”

Professor: Olhem só quanto a esse exemplo do Fernando, “traz pra mim...”. Me deem um exemplo de como essa frase deveria ser escrita ou falada segundo a norma padrão, a gramática tradicional...

Yasmin: Fernando, traga-me um copo d’água.

Professor: Traga-me? Legal. Esse é um uso mais formal ou menos formal?

José: Mais formal, parece que a gente nem tem intimidade com a pessoa que fala assim.

Professor: É mesmo, né? E vejam, se na conjugação do presente do indicativo nós usamos “Tu trazes”, então, como deveria ficar a frase dita pelo Fernando no imperativo?

Isabela: Traz tu pra mim... É isso mesmo, professor?

Professor: Segundo a gramática tradicional e os livros didáticos que analisamos, sim.

Júlia: Nunca ouvi isso na minha vida!

Maria Eduarda: Nem eu. Nunca vou falar assim. Parece fala de pessoas que nem sabem a nossa língua.

Isabela: Na minha igreja, o pastor usa frases assim, às vezes. Inclusive a bíblia apresenta esse estilo de escrita.

Professor: É muito estranho mesmo, porque nós não fazemos uso dessa variedade da língua, principalmente em nossa região. E olhem que interessante, o colega acabou de comentar que ele já tinha ouvido uma frase assim, mas em discursos religiosos, o que se torna comum em contextos como esse em que a linguagem é mais monitorada, mais cuidada. (*Completo o professor, referindo-se à Zona da Mata de Minas Gerais*). Agora, olhem como a mãe do Fernando disse: “Fernando, traz pra mim um copo d’água”. Isso comprova que nós utilizamos, no nosso dia a dia, a terceira pessoa para dar ordem, principalmente em falas mais espontâneas, e não a segunda pessoa, como vocês mesmos disseram.

Professor: O brasileiro não faz uso da variedade linguística considerada padrão a todo momento. Se a gente for olhar lá na gramática, para formar imperativo é preciso levar o verbo para o modo indicativo, tirar a segunda pessoa, eliminar a desinência “s” e acrescentar os pronomes “tu” ou “vós”. Porém, nós falamos assim “Traz aquilo ali pra mim”. Então, vejam que os

exemplos que vocês coletaram durante a semana mostram que nós, brasileiros, como disse a Ana Maria, criamos as nossas próprias regras, o que demonstra que a língua está em constante movimento. Mas, repito, é necessário aprender, também, a norma padrão, pois em algum momento da nossa vida nós precisaremos fazer uso dela.

Essa interação deixa bem clara a ideia de que é possível fazer um trabalho de reflexão sobre a língua do ponto de vista dos processos de variação e de mudança linguística. Os alunos mostraram-se muito interessados pelas discussões, participaram efetivamente da aula, revelando o aprendizado que é construído a cada nova proposta de ensino do Português.

Tornou-se muito nítido, para mim, como os alunos se interessaram pelas aulas que abordaram a formação do imperativo. Eles questionaram, completaram a fala do colega, responderam às indagações feitas por mim, interagiram uns com os outros expressando suas dúvidas, suas inquietudes, suas descobertas linguísticas. Foram incorporando, aos poucos, novos aprendizados e novas formas de fazer uso da língua materna que sempre falaram, ampliando seu repertório comunicativo e linguístico. Isso foi revelado, por exemplo, pela aluna Isabela quando perguntada a respeito do uso padrão do imperativo do verbo “trazer”, “Traze tu pra mim... É isso mesmo, professor?”, mesmo que diante do desafio de entender a estranheza de formas linguísticas padronizadas pela gramática normativa.

Aula 6:

Para esta aula, planejei a realização de atividades escritas para sistematizar o aprendizado sobre o uso do imperativo. Para isso, selecionei exercícios que apontassem como o imperativo é formado segundo o que propõem as gramáticas normativas, por meio de questões estruturais, e outras questões que levassem os alunos a pensarem o emprego do imperativo em situações formais e informais, de modo que pudessem refletir sobre o processo de variação linguística, do tipo:

1) Copie e preencha a tabela abaixo, em seu caderno, com a conjugação dos verbos no imperativo, segundo a norma padrão do português (proposto pelas gramáticas tradicionais):

TABELA 2: Formação do imperativo.

Verbo	Pessoa verbal	Imperativo Afirmativo	Imperativo Negativo
Comprar	Tu		
Comprar	Você		
Trazer	Tu		
Trazer	Você		
Vir	Tu		
Vir	Você		
Fazer	Tu		
Fazer	Você		

2) É comum, em muitas revistas, que seus títulos sejam escritos no imperativo. Leia os títulos que seguem. Identifique, neles, as formas de imperativo e copie-as em seu caderno. Depois, realize as questões propostas.

Título 1: “Esqueça o Justin que conquistou o seu coração.”

Revista Capricho, São Paulo: Abril, n 1134, fev., 2014.

Título 2: “Conheça o lado perverso dos animais.”

Revista Mundo Estranho, São Paulo: Abril, ed. 151, abr., 2014.

Título 3: “Seja mais criativo. Aprenda a pensar diferente com quem mudou o mundo.”

Revista Superinteressante, São Paulo: Abril, ed. 328, jan., 2014.

- Nesses títulos, o que as formas verbais no imperativo expressam?
- Como se deu a formação do imperativo nesses casos? Todos seguiram a mesma regra para formação do imperativo?
- Tais formas verbais representam uma variedade linguística mais culta, monitorada, formal ou revelam uma variedade mais corriqueira, espontânea, informal? Explique por que foi privilegiada essa variedade.

Em uma atividade propostas em sala de aula, os alunos deixaram claras suas reflexões a respeito do uso do imperativo no português brasileiro e de como os processos de variação linguística precisam ser repensados de modo a viabilizar a ampliação do uso real de nosso idioma. Segue a proposta da atividade que possibilitou o comentário que analisarei:

Leia o que o gramático Mário Perini (Gramática do Português Brasileiro, 2010, p.309) aponta a respeito do uso do Imperativo no Brasil:

32.3.1 Imperativo

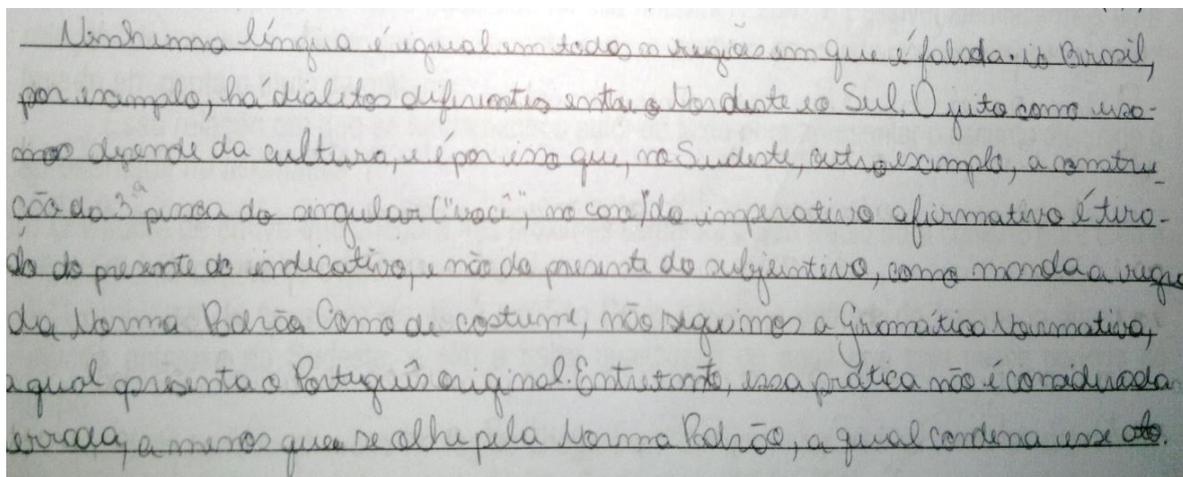
A forma mais frequente do imperativo no Sudeste é idêntica ao presente do indicativo, terceira pessoa do singular:

[2] *Faz um sanduíche para mim, por favor.*

[3] *Vem cá um momento.*

Para esse gramático há uma forma de uso do imperativo na região Sudeste do Brasil que não corresponde ao que orientam as gramáticas mais tradicionais e os livros didáticos. Do ponto de vista da variação linguística, podemos verificar, portanto, que a língua muda, que está em constante alteração. Como você explica essa afirmação, levando em conta o uso que fazemos do imperativo e o que as gramáticas normativas apontam?

Assim, quando solicitados a expressarem seus posicionamentos sobre o emprego do imperativo, alguns alunos apresentaram suas observações, como a que aqui destaco:



Nenhuma língua é igual em todas as regiões em que é falada. No Brasil, por exemplo, há dialetos diferentes entre o Nordeste e o Sul. O jeito como usamos depende da cultura, e é por isso que, no Sudeste, outro exemplo, a construção da 3ª pessoa do singular ("você", no caso) do imperativo afirmativo é tirado do presente do indicativo, e não do presente do subjuntivo, como manda a regra da Norma Padrão. Como de costume, não seguimos a Gramática Normativa, a qual apresenta o Português original. Entretanto, essa prática não é considerada errada, a menos que se olhe pela Norma Padrão, a qual condena esse ato.

Nenhuma língua é igual em todas as regiões em que é falada. No Brasil, por exemplo, há dialetos diferentes entre o Nordeste e o Sul. O jeito como usamos depende da cultura, e é por isso que, no Sudeste, outro exemplo, a construção da 3ª pessoa do singular ("você", no caso) do imperativo afirmativo é tirado do presente do indicativo, e não do subjuntivo, como manda a regra da Norma Padrão. Como de costume, não seguimos a Gramática Normativa, a qual apresenta o Português original. Entretanto, essa prática não é considerada errada, a menos que se olhe pela norma Padrão, a qual condena esse ato.

Nessa passagem, o aluno deixa clara sua concepção de língua e de gramática. Foi possível verificar sua capacidade de argumentar, de monitorar a língua escrita, inclusive empregando com pertinência o pronome relativo “a qual”, geralmente utilizado em textos em

que ocorre elevado grau de monitoração. Apesar de alguns equívocos quanto à pontuação e adequação vocabular, ele buscou planejar o que escreveu e monitorar seu texto, principalmente por se tratar de uma atividade de sala de aula que demanda tal linguagem.

Além disso, o aluno expôs seu conhecimento a respeito da formação do imperativo no português brasileiro, levando em conta, inclusive, todo o seu aprendizado quanto às características marcantes dos processos de variação linguística próprios desse idioma. Ele se mostrou, também, alinhado às discussões desenvolvidas em sala de aula, principalmente no que concerne à heterogeneidade linguística e ao conceito de Norma Padrão, relacionando-o diretamente com os preceitos das gramáticas normativas tradicionais.

Vale observar que a gramática não é vista, neste processo, simplesmente como uma delimitação teórica a ser decorada. Antes de qualquer coisa, ela precisa ser compreendida, pensada, para, posteriormente, ser usada com segurança e competência, adequando-se às situações discursivas pertinentes.

Aula 7:

Produção de texto. Após as reflexões acima descritas, possibilitei que os alunos colocassem seus conhecimentos (discursivos, contextuais e linguísticos) em prática. Para isso, propus à turma que produzissem, no laboratório de informática, em duplas, um anúncio de publicidade ou de propaganda – à sua escolha.

Para isso, fiz disponibilizei os seguintes temas para elaboração dos anúncios, seguidos das sugestões para a produção dos textos:

Tema 1: Ditados populares.

Tendo por base os ditados populares destacados abaixo, selecione aquele que melhor se enquadra em um projeto de anúncio de publicidade (Produto ou prestação de serviço) ou de propaganda (Serviço público).

A- “Um dia da caça, o outro do caçador”.

B- “As aparências iludem”.

C- “O homem prevenido vale por dois”.

Tema 2: Imagens ilustrativas.

Analise cada uma das duas imagens a seguir. Observe que elas fazem referência a assuntos distintos, que possuem abrangência nacional e também internacional. A partir dessas

fotografias, selecione aquela que melhor atende à proposta de produção de um anúncio (de publicidade ou de propaganda). Em seguida, planeje seu texto, eleja o objetivo comunicativo dele, selecione os possíveis destinatários, o local de publicação e a variedade linguística a ser empregada.



Figura 4: Peixes mortos, Super Interessante, fev. 2011. Figura 5: Carro elétrico.

Tema 3: Charge.



Figura 6: Disponível em: <http://www.gazetadacidade.com/destaque-principal/apos-3o-caso-secretaria-da-saude-lanca-campanha-contra-dengue/> - acesso em 10 out. 2013.

Logo acima, há uma charge que faz uma crítica bem humorada a um problema social brasileiro. Após a leitura e compreensão dessa charge e depois de refletir a respeito do tema nela abordado e de como o chargista a construiu, você deverá desenvolver um anúncio para propagar ideias referentes a esse tema.

Avaliação

Todo processo avaliativo foi verificado ao longo das aulas dessa sequência didática. Trata-se, assim, de uma avaliação processual. Isso significa que me foi possível avaliar todas as etapas de realização das atividades considerando a dimensão individual e também a dimensão coletiva quanto à produção das atividades (orais e escritas).

Quanto à avaliação da produção de anúncios publicitários ou de propaganda, considere os seguintes critérios: i) o atendimento à proposta temática selecionada; ii) os aspectos discursivos e macroestruturais próprios do gênero textual escolhido e; iii) o emprego do modo imperativo como recurso persuasivo.

Diante do que até aqui destaquei, nesta pesquisa, considero que trabalhar a gramática na sala de aula possibilita promover o domínio sobre o próprio idioma, levando em conta que fatores discursivos, situacionais, históricos, regionais, de maior ou menor monitoração influenciam na escolha da variedade linguística a ser empregada pelo falante/escrevente do português e no respeito às variedades menos prestigiadas.

Assim, cabe ao professor favorecer, como mediador, esse conhecimento, possibilitando que seu aluno se torne capaz de usar a língua nas mais diferentes esferas sociocomunicativas com autonomia e segurança, sem que, para isso, seja vítima de estigmas ou de julgamentos negativos ou, por outro lado, seja motivador de valores linguísticos e sociais preconcebidos negativamente. O aluno precisa compreender que o português são vários e que a língua reflete o ser humano que se se revela por meio de seu uso.

7.3.4 Os valores e crenças de jovens falantes da variedade urbana culta a respeito da língua que usam

Todas essas observações e constatações me ajudaram a construir e a compreender melhor o perfil etnográfico e linguístico dos alunos alvo da pesquisa. Consequentemente, também me possibilitaram verificar e colocar em prática novas estratégias de ensino de língua portuguesa.

Para tornar mais clara a pesquisa que foi realizada, buscarei, a seguir, apresentar resultados de um questionário de crenças (V. anexo G) aplicado a essa turma em dois momentos distintos do ano letivo de 2013, nos meses de fevereiro e de novembro. Assim, foi possível não somente observar alguns aspectos que dizem respeito aos seus hábitos socioculturais, mas também analisar suas crenças quando relacionadas à língua que falam cotidianamente e que estudaram ao longo desses nove anos de escolarização.

Tendo em vista, especificamente, os dados coletados a partir da aplicação dos questionários, farei, a partir dos resultados abaixo, uma sucinta análise a respeito das crenças que esses sujeitos investigados tinham do português brasileiro, no início do nono ano, e como passaram a enxergar sua língua materna após um ano de estudos à luz da Sociolinguística e da pedagogia da variação linguística. O motivo pelo qual acrescentei, nas tabelas, o resultado final das análises do questionário foi para favorecer a compreensão dos dados obtidos com as atividades pedagógicas descritas na seção anterior.

Dentre as 25 perguntas presentes no questionário, destaquei 11, consideradas por mim como as mais significativas para essa análise, a fim de verificar se houve ou não alteração na forma de pensar a língua por parte dos sujeitos participantes desse estudo, tendo em vista as aulas desenvolvidas segundo os pressupostos da Sociolinguística. Em cada tabela a seguir, destaco a questão central aplicada aos alunos por meio do questionário; ao lado de cada uma das perguntas selecionadas, estão representadas as respostas dos alunos, em porcentagem, de modo que se torne mais clara a compreensão a respeito dos trabalhos realizados em sala de aula.

Em virtude das reflexões e das atividades propostas nas aulas de português, todas baseadas em discussões que tratam a língua como evento social, em constante mudança e constituída por processos variacionais de diversas naturezas, algumas constatações podem ser levantadas tendo em vista a análise de cada tabela:

TABELA 3: Pergunta 2 do Questionário de Crenças (V. anexo G)

PERGUNTA	RESPOSTAS (em %)	
	Fevereiro	Novembro
2) Que linguagem você fala melhor?	Formal – 18,2% Informal – 81,8%	Formal – 0% Informal – 100%

Ao comparar as respostas dadas, nos meses de fevereiro e de novembro, à primeira pergunta, verifiquei que os alunos assumiram a consciência de que a linguagem informal, menos monitorada, espontânea e própria de situações cotidianas, mas que muitas vezes é valorizada negativamente, é a variedade linguística que melhor dominam em suas falas e a consideram a ideal para ser empregada nos processos interacionais mais corriqueiros.

Acredito que esse resultado revela uma mudança de crença dos alunos em torno do mito segundo o qual a linguagem falada no dia a dia e entre os pares mais próximos é feia, menos prestigiada e até mesmo sem funcionalidade.

TABELA 4: Perguntas 3, 4 e 5 do Questionário de Crenças (V. anexo G).

PERGUNTAS	RESPOSTAS (em %)	
	Fevereiro	Novembro
3) Que linguagem você usa com seus amigos em sala de aula?	Formal – 06 % Informal – 94 %	Formal – 03 % Informal – 97 %
4) Na sala de aula, durante um debate ou conversa com o professor, você se preocupa com a linguagem que usa?	Sim – 74% Não – 05% Não percebo – 21%	Sim – 91% Não – 02% Não percebo – 7%
6) Em situações mais formais, você se preocupa com a linguagem que usa na hora da fala?	Sim – 91% Não – 6% Não percebo – 3%	Sim – 97% Não – 0% Não percebo – 3%

Tomando como ponto de análise a pergunta 3 do questionário (“Que linguagem você usa com seus amigos em sala de aula?”), constatei que os alunos têm claramente definidos os seus conceitos a respeito do que é norma e variedade linguística, mesmo que intuitivamente. Observei que eles creem fazer uso de uma variedade mais informal, menos monitorada do português em sala de aula, quando em interação com seus pares (amigos de classe). Isso é apontado pelos dados revelados em fevereiro (94%) e também em novembro (97%), segundo os quais assinalam essa consciência para o emprego de uma norma de uso do português mais informal quando acompanhados de seus colegas, com quem reconhecem ter intimidade, familiaridade e com quem se identificam.

Entretanto, ao analisar os resultados referentes à questão 4 do mesmo questionário (“Na sala de aula, durante um debate ou conversa com o professor, você se preocupa com a linguagem que usa?”), percebi que uma parcela considerável desses alunos, tanto em fevereiro (74%) quanto em novembro (91%) revelam fazer uso de uma variedade mais monitorada do português. Posso deduzir, a partir desses números, que o falante do português brasileiro, tal como acontece com esses adolescentes, consegue analisar a situação discursiva em que está inserido (local, interlocutor, gênero textual oral) e, a partir dela, escolher a variedade linguística apropriada para o momento de interação.

Essa análise ainda aponta o aumento na porcentagem dos dados, em torno de 17% de fevereiro para novembro de 2013, ao sinalizar que as aulas baseadas na pedagogia da variação linguística, conforme demonstrei anteriormente, tornaram possíveis aos alunos terem consciência do uso que fazem de sua língua em situações formais, levando em conta, inclusive, os interlocutores com quem estão interagindo. Neste caso específico, quanto mais significativo é o papel social de um indivíduo, quanto maior é seu grau de hierarquia numa

comunidade de fala, como o de professor no espaço da sala de aula, maior também será sua autoridade e mais significativo o poder a ele atribuído. Consequentemente, mais monitorada deve ser a linguagem empregada com esse sujeito, levando em conta, é lógico, o perfil dos alunos que compõem os sujeitos investigados.

Já quanto à pergunta 6 do questionário também apresentada nessa tabela, “Em situações mais formais, você se preocupa com a linguagem que usa na hora da fala?”, as diferenças pouco significativas entre os resultados dos dados confirmam, em se tratando da classe socioeconômica pesquisada, que o falante pode tornar-se mais competente ao usar seu idioma, ao monitorar sua linguagem quando inserido em contextos discursivos mais formais. Esse dado reforça o princípio de que o falante, tendo acesso a um ensino de língua baseado nos pressupostos da Sociolinguística, tem assegurado o aprendizado e o domínio de certas competências de uso da língua materna; ele passa a ser capaz de selecionar, com propriedade e adequação, palavras e expressões; usa entonações específicas para serem empregadas em cada evento social de fala etc. Reforço, porém, que a preocupação com a linguagem em situações formais não acontece com falantes de todos os níveis, dado seu pouco conhecimento e intimidade para com as variedades cultas. A questão é saber até que ponto essa preocupação é suficiente para lhe garantir o domínio da variedade culta.

TABELA 5: Pergunta 10 do Questionário de Crenças (V. anexo G).

PERGUNTA	RESPOSTAS (em %)	
	Fevereiro	Novembro
10) Você sabe usar a sua língua, o português?	Sim – 75,75% Não – 24,25%	Sim – 97% Não – 3%

Enfim, é possível saber usar o português, saber falar o português, conforme apresentam também os resultados das crenças expressas por esses alunos e apresentados nessa terceira tabela: “Você sabe usar a sua língua, o português?”. Contudo, mesmo diante do crescimento de porcentagem dos que passaram a afirmar que sabem usar o português, de 75,75% para 97%, esse resultado mostra que temos incrustado em nossa cultura escolar o vício insistente da pedagogia da gramática pura como o ensino ideal do português de uma elite socialmente dominante, ensino este que faz emergir falas como “Eu não sei português”, haja vista que 24,25% dos alunos afirmaram, na primeira aplicação do questionário, que não sabiam falar português, dado que, para mim, é consideravelmente significativo. É por isso que concordo com Silva (2004, p. 28) quando afirma que “[...] há, sem dúvida, uma distorção no

desenvolvimento do ensino da língua portuguesa nas séries escolares, que leva a uma deformação do falante nativo adulto normal que admite, passivamente, ser deficiente em sua própria língua”.

TABELA 6: Pergunta 15 do Questionário de Crenças (V. anexo G).

PERGUNTA	RESPOSTAS (em %)	
	Fevereiro	Novembro
15) Para falar e escrever “corretamente” o português, é importante saber gramática?	Sim – 94% Não – 6%	Sim – 91% Não – 9%

Em torno de toda essa discussão, há uma crença instaurada pelo senso comum segundo a qual “só fala bem, quem sabe gramática.” Destaco que gramática, nesse sentido, significa as prescrições contidas nos compêndios e que ainda têm sido alvo principal do trabalho escolar com a linguagem. Esse pensamento é reforçado pelos números que respondem à décima quinta pergunta do questionário: “Para falar e escrever ‘corretamente’ o português, é importante saber gramática?”. Certifico-me de que essa postura não é apenas uma ideologia social e sem fundamentação. É fato que, para saber uma língua, para dominá-la, para compreendê-la, é essencial saber a gramática dessa língua, entender como ela funciona, como se constrói em meio às situações comunicativas. Mas essa é a gramática internalizada, da qual o falante nativo se apropria desde os primeiros anos da infância. Essa concepção de gramática não é ainda alvo de reflexão dos professores em geral, nem tão pouco do seu trabalho com os alunos.

Reforço, a partir dessas análises, que é natural o fato de uma porcentagem tão grande de alunos ainda acreditar que é preciso aprender a gramática normativa porque, afinal, apenas alguns meses letivos de trabalho com a reeducação sociolinguística não poderiam ser suficientes para alterar essa crença tão fortemente alimentada nos oito anos escolares precedentes.

TABELA 7: Perguntas 17 e 18 do Questionário de Crenças (V. anexo G).

PERGUNTAS	RESPOSTAS (em %)	
	Fevereiro	Novembro
17) Para você, os brasileiros que moram em zonas rurais, nas periferias das cidades, ou que têm pouca escolaridade ou são analfabetos falam errado?	Sim – 42,5% Não – 57,5%	Sim – 15% Não – 85%
18) A linguagem usada por brasileiros que moram nos centros das grandes cidades é mais bonita ou mais certa do que a linguagem usada por moradores das zonas rurais?	Sim – 60,5% Não – 39,5%	Sim – 30,5% Não – 69,5%

O mito em torno da ideia de que as variedades rurais e/ou faladas nas periferias são inferiores às urbanas, usadas nos centros das grandes cidades, provoca discussões fortemente ancoradas em pesquisas sociolinguísticas atuais, a exemplo dos estudos de Bortoni-Ricardo (2011), que faz um inventário sobre as interferências dos dialetos rurais nos meios urbanos. Acredito que essa ideia discriminatória pode ser revertida, tendo em vista a realização de um trabalho fundamentado nas reflexões da pedagogia da variação linguística. Isso pode ser verificado a partir dos resultados obtidos em minha pesquisa, referentes às perguntas 17 e 18, que demonstram uma tendência de o aluno, que faz uso de variedades socialmente prestigiadas, quando levado a refletir sobre a questão, abandonar atitudes preconceituosas. Mas assinalo que, embora tenha havido um progresso, principalmente a partir das aulas que foram respaldadas pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional, conforme revelam os dados quanto a essa pergunta, em que houve uma redução das respostas referentes ao “Sim”, de 60,5% para 30,5%, reconheço que muito ainda precisa ser feito nesse processo de reeducação sociolinguística.

TABELA 8: Pergunta 19 do Questionário de Crenças (V. anexo G).

PERGUNTA	RESPOSTAS (em %)	
	Fevereiro	Novembro
19) A linguagem que você usa tem alguma semelhança com a linguagem empregada pelas pessoas que moram em regiões rurais?”.	Sim – 24% Não – 76%	Sim – 48,5% Não – 51,5%

A respeito desse olhar que distingue, negativamente, variedades prestigiadas de variedades estigmatizadas, a tabela acima assinala uma mudança de mentalidade desses alunos, principalmente, no que concerne a sua forma de entender o português: anteriormente

como uma língua homogênea, imutável, única nas formas e nos usos e, mais à frente, como uma língua que possibilita uma diversidade de construções linguísticas para enunciar uma mesma mensagem, tendo em vista a noção de heterogeneidade linguística. Isso pode ser claramente observado nas porcentagens que representam os resultados da décima nona pergunta: “A linguagem que você usa tem alguma semelhança com a linguagem empregada pelas pessoas que moram em regiões rurais?”. Os números revelam que os alunos falantes de variedades cultas passaram a ter consciência de que sua linguagem não é a única “correta” ou não é melhor do que outras. O crescente resultado de 24% para 48,5% dos “Sim” respondidos assinala um avanço quanto ao olhar para a heterogeneidade linguística, para o reconhecimento de que a identidade social e cultural do falante está relacionada à sua identidade linguística.

Enfatizo que essa mudança de olhar, em apenas dois semestres letivos, é indício de que o processo de educação linguística, através da pedagogia da variação, se adotado ao longo de toda a escola básica, pode formar cidadãos capazes de compreender, realmente, o significado da variação e da mudança, de modo a revelar que “diferença não é deficiência” (SOARES, 2000, p.38).

TABELA 9: Perguntas 20 e 21 do Questionário de Crenças (V. anexo G).

PERGUNTAS	RESPOSTAS (em %)	
	Fevereiro	Novembro
20) É errado falar “Os menino tá tudo viajanu”?	Sim – 51,5% Não – 48,5%	Sim – 18% Não – 82%
21) Dizer “Eles foi tudo pru jogo” tem o mesmo sentido de “Eles foram todos para o jogo”?	Sim – 66,5% Não – 33,5%	Sim – 88% Não – 12%

As porcentagens representativas das perguntas 20 e 21 revelam, portanto, que, para aqueles alunos, é possível enunciar uma mesma sentença de modos diferentes, empregando palavras, expressões e frases que não necessariamente devam estar associadas ao português urbano. Essa tomada de consciência, segundo meu entendimento, resulta das aulas que valorizaram o trabalho pautado na Sociolinguística Educacional e na pedagogia da variação linguística, conforme descrevi anteriormente. Esses números anunciam que os conceitos de “certo” e “errado”, em relação à língua, qualquer que seja ela, podem ser repensados, e que os traços descontínuos, vistos como falares “errados”, como no trecho “tá tudo viajanu”, estão relacionados a atitudes construídas pelo homem, reforçadas por uma cultura politicamente impositiva de certos valores sociossimbólicos.

Os alunos de classe média, usuários de uma variedade urbana comum, também podem ter seus conceitos sobre “falar certo” e “falar errado” reformulados, conforme demonstram os resultados relacionados à questão 20, em que foi possível constatar uma redução das crenças negativas sobre as diversas formas de uso do português brasileiro: em fevereiro, 51% dos alunos responderam “sim” à pergunta realizada; já em novembro, esse número caiu para 18% dos entrevistados.

Os resultados acima analisados bem como as descrições das aulas pautadas na perspectiva da variação linguística comprovam que a construção de práticas escolares que valorizam a reflexão sobre os usos reais da língua reforçam a concepção de que não há espaço melhor para realizar essas reflexões do que a sala de aula.

Todavia, chamo a atenção para o fato de que não bastam políticas públicas eficientes para melhorar as condições de ensino na escola brasileira. Sobretudo, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa e todos os profissionais ligados à educação estejam constantemente atualizados quanto à sua formação.

Por isso, faz-se urgente a participação dos professores de língua em projetos de formação continuada a fim de possibilitar aulas de Português mais produtivas, onde as discussões em torno das diferenças linguísticas, regionais, sociais sejam tomadas como combustíveis que propulsionam a ampliação da competência comunicativa de seus alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo aqui a questão inicial que norteia minha dissertação: Como a prática da sala de aula, fundamentada na Sociolinguística Educacional e na pedagogia da variação linguística, pode contribuir para ampliar a competência de uso da língua materna de falantes urbanos e minimizar o preconceito linguístico em relação às variedades desprestigiadas?

Minha pesquisa assinala alguns resultados, inicialmente modestos, mas reveladores, sobre o ensino de português pautado nessas reflexões, base da pedagogia da variação linguística, proposta esta que pode cooperar para reduzir o olhar homogêneo que o brasileiro tem sobre sua língua.

Os alunos, participantes dessa pesquisa, deram respostas às discussões realizadas durante as aulas de Português que giraram em torno da heterogeneidade linguística, das mudanças típicas das línguas naturais, do multidialetalismo, das reflexões sobre as variações regionais, sociais, etárias, históricas. Isso pode ser exemplificado na fala de dois alunos, participantes da pesquisa, ao expressarem sua consciência a respeito da variação do português brasileiro, quando perguntados se há uma forma de se usar a língua que seja mais certa ou mais errada, mais feia ou mais bonita que outras. Sobre isso, eles respondem:

Fernando: Ela não é nem melhor nem pior, ela é diferente.

André: São linguagens diferentes, usadas em situações diferentes e por pessoas diferentes.

Busquei descrever, nesta pesquisa, algumas intervenções que assinalaram possíveis caminhos para a construção de uma educação sociolinguística, entretanto destaco que isso só tem sido possível na medida em que haja uma prática efetiva de desenvolvimento de habilidades de uso da língua, seja na modalidade oral ou escrita, bem como no desenvolvimento de competências de leitura dos alunos envolvidos nesse trabalho.

Ao longo desse curto tempo em que este estudo foi desenvolvido, constatei que os alunos assimilaram bem o que foi discutido, houve envolvimento maior da turma quanto à participação nas aulas de Português; eles compreenderam, como mostrado em minhas análises descritivas, que o estudo da língua deve ser feito a partir do uso e, tendo em vista as propostas a eles feitas, tornaram-se estudiosos do próprio idioma.

Essas observações, entretanto, assinalam que um ou dois anos de trabalhos isolados não formam usuários conscientes da variação linguística. Alguns dos indícios disso estão na fala de um aluno, sujeito da investigação, quando, conforme descrevi, ao participar de uma

discussão em sala de aula a respeito do uso do português oral, expressa um olhar ainda reducionista sobre sua língua materna. Ao discutir se há pessoas que não falam “Eu vi ela no *shopping*”, ele comenta: “Pessoas da classe alta não usam esse tipo de construção para não se igualarem às pessoas da classe baixa.”

Em vista do que observei ao longo dessa investigação, tenho a crença de que, desde os primeiros contatos do aluno com a escola, seja necessário e imprescindível que o professor e todos os profissionais ligados à educação promovam um ensino de língua que se fundamente nos pressupostos da variação linguística, levem os alunos a refletirem sobre a língua que usam, abram espaço para compartilhar o respeito às diversas formas de se falar o português, sem rancor, sem deboches, criem condições para que o preconceito socialmente instalado não vingue e seja enfraquecido dia a dia. Mas, acima de tudo, é fundamental que os professores promovam o desenvolvimento da competência de uso do português de modo que os alunos tenham condições de fazer escolhas linguísticas, textuais, lexicais, a fim de construir uma mesma mensagem de modos diferentes, inclusive fazendo uso da norma culta.

Este é, sim, um desafio a ser vencido. Trata-se de uma batalha que torne possível construir um caminho para a inclusão de todas as linguagens e de todos os falantes, onde o caminhante se vê como ser único, mas participativo, comprometido com seus iguais e, por isso, respeitado por eles. Por isso, reforço que a urgência na criação de novas estratégias de ensino possa elevar uma ponte que ligue o novo ao velho, liquidando os abismos que separam os falares cultos dos populares sem que haja distinção de ser e de estar no mundo caminhante. É preciso abrir a trilha no meio da floresta do preconceito social, a fim de unir os homens por meio da diversidade linguística e promover a equidade e o respeito. Sobre isso, a escola é e será a grande arma de combate a esses vírus sociais. E o professor, o maior responsável por promover a igualdade diante da diversidade.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1996.
- BAGNO, Marcos. Uma gramática propositiva. In: **Gramáticas contemporâneas do Português**. Com a palavra, os autores. NEVES, Maria H. de M. & CASSEB-GALVÃO, Vânia C. São Paulo: Parábola, 2014. cap. 7, p.91-111.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos** – a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- _____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos & RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v.5, n.1, 2005.
- BAKHTIN, Mikail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **A propósito do conceito de discurso oral culto**: definições e imagens. In: Dino Preti (Org.). O discurso oral culto. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska R.. **Os doze trabalhos de Hércules** – do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade** – estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011a.
- _____. **O professor pesquisador** – introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2011b.
- _____. **Nós chegamos na escola, e agora?** – sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. In: ABRALIN: 40 ANOS EM CENA. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Governo define que a classe média tem renda entre R\$ 291 e R\$ 1.019.** Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/?p=17351> – acesso em 29 out. 2014.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação, **Conselho Nacional de Educação**, Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, Brasília: 1996.

_____. Coleção das Leis do Império do Brasil - **Decisões do Governo do Império do Brasil – 1822 (1887).** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/P%C3%A1ginas%20de%20Legimp-F_45.pdf>. Acesso em 28 out. 2013.

CAMACHO, Roberto G. **Da linguística formal à linguística social.** São Paulo: Parábola, 2013.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Aprendizagem contextualizada:** discurso e inclusão na sala de aula. 2ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. Sobre a Nova gramática do português brasileiro. In: **Gramáticas contemporâneas do Português.** Com a palavra, os autores. NEVES, Maria H. de M. & CASSEB-GALVÃO, Vânia C. São Paulo: Parábola, 2014. cap. 6, p.86-90.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CEZARIO, Maria Maura, VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario E.(org.) **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2008.

CYRANKA, Lucia F. M. **Dos dialetos populares à variedade culta:** a Sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 2011.

CYRANKA, Lucia F. M. et ali. **A Sociolinguística no ensino fundamental: resultados de uma pesquisa-ação.** Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, v.16, nº. 31, dez. 2010. ISSN 1516-4896.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral:** cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

COROA, Maria Luiza. **Por que ensinar gêneros textuais na escola?** In: I COLÓQUIO SOBRE LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO e AVALIAÇÃO. Brasília, 2010.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DIAS, Paula Maria C. R. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. 2011. 314 f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

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

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____. **As tarefas da Sociolinguística no Brasil: balanço e perspectivas**. In: Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

FICHMAN, J. A. (1972), **The Sociology of Language**. Rowley: Newbury House.

GAMBOA, Sílvia A. S. **O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo**. Filosofia e educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

GALLO, Solange L. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000038162>. Acesso em 25 de nov. 2012.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HORTA, Bruno D. **Sociolinguística e ensino de Língua Portuguesa: constatações no município de Juiz de Fora (MG)**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

KEMMIS, Stephen; MC TAGGART, Robin (Eds.). **The Action Research Planner**. Melbourne: Deakin University, 1988.

KLEIMAN, Ângela. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo, nº 53, 2007, p.1-25.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos**. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Neusa S; BARROSO, Teresinha. **A reflexão metalinguística no ensino fundamental**. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2006. V.01.50p

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

MOLLICA, Maria C. e BRAGA, Maria L. (org.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, José L. **Influências e domínios de uma língua sobre outra(s)**. Matruga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, nº26, jan./jun. 2010. ISSN 14147165.

_____. **Para compreender Labov**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música caipira: da roça ao rodeio**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

NERI, Marcelo Côrtes. **De volta ao país do futuro: crise europeia, projeções e a nova classe média**. Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Tatiana de. **As modalidades oral e escrita da língua portuguesa: um tratamento sociolinguístico na escola**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PERINI, Mário A. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: **Gramáticas contemporâneas do Português**. Com a palavra, os autores. NEVES, Maria H. de M. & CASSEB-GALVÃO, Vânia C. São Paulo: Parábola, 2014. cap. 3, p.48-67.

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

PIRES, Cornélio. **Conversas ao pé do fogo**. Itu, SP: Ottoni Editora, 2002.

PIROLI, Wander. **Trabalhadores do Brasil**. In: Português: ensino fundamental, 9º ano. MARCHETI, Greta; STRECHER, Heidi; CLETO, Mirella L. 2ed. São Paulo, SP: SM, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

PRETTI, Dino (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SILVA, Rosa V. M e. **“O português são dois...”**. Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

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

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **A alfabetização de jovens, adultos e idosos sob a ótica da Sociolinguística Educacional**. 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática – ensino plural**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXOS

ANEXO A

Trabalhadores do Brasil

Wander Pirolí

Como uma ilha entre as pessoas que se comprimiam no abrigo de bonde, o homem mantinha-se concentrado no seu serviço. Era especialista em colorir retrato e fazia caricatura em cinco minutos. No momento ele retocava uma foto de Getúlio Vargas, que mostrava um dos melhores sorrisos do presidente morto.

O homem estava sentado num tamborete rústico, com os joelhos cruzados e a cabeça baixa. À sua direita havia uma mesinha de desarmar, entulhada de lápis de vários tipos e cores, folhas de papel em branco, borrachas, tesouras e um pouco de estopa. Havia ainda uma tabuleta em cima de pequena mesa, apoiando-se na pilastra onde estavam expostos seus trabalhos: fotografias coloridas de grandes personalidades e caricaturas também de grandes personalidades.

Nem sequer a chegada do bonde fez o homem levantar a cabeça. Trabalhava variando de lápis calmamente, como se não tivesse nenhuma pressa ou mesmo não desejasse terminar o serviço. Getúlio na foto continuava sorrindo para o homem com um de seus melhores sorrisos.

Uma mulher esturrada, de alpargata e vestido muito largo, aproximou-se e parou à sua frente. O homem levantou a cabeça:

– Você, Maria.

Ela moveu o rosto com dificuldade e fez o possível para sorrir, fixando atenta e profundamente a cara do homem.

– Aconteceu alguma coisa?

– Não – murmurou a mulher.

O homem pôs a fotografia e o lápis na mesa e esperou que a mulher falasse. Olhavam-se como duas pessoas de intensa convivência.

– Não houve mesmo nada? – tornou o homem.

– Claro que não, Zé. Eu vim à toa.

– E os meninos?

– Mamãe está lá com eles.

– Como é que você arranjou para vir até aqui?

– Uai, eu vim.

– A pé? Você não devia ter vindo, Maria. Estou achando que houve alguma coisa.

– Não teve nada, não. Mamãe chegou lá em casa e então eu aproveitei para dar um pulo até aqui.

– Ah – o homem sorriu. E uma onda de carinho, quase imperceptível, assomou-lhe o rosto lento e sofrido.

– Fez alguma coisa hoje, Zé?

– Fiz um – respondeu levantando-se. – Senta aqui. Você deve estar cansada.

A mulher sentou no tamborete, desajeitada.

– Você não devia ter vindo, Maria – disse o homem.

– Eu sei, mas me deu vontade. Mamãe ficou lá com os meninos.

– Mas ela não estava doente?

– Você sabe como mamãe é.

– E o Tonhinho?

– Está lá.

– O carnegão saiu?

A mulher fez sim com a cabeça e em seguida olhou para o abrigo, onde havia pequenas lojas de frutas, café, pastelaria.

– Espera um pouquinho aí – disse o homem, e caminhou na direção de uma das lojas.

A mulher permaneceu sentada no tamborete, observou por um momento o vendedor de agulhas, que continuava gritando, depois deteve a vista na foto de Getúlio Vargas sorrindo para os trabalhadores do Brasil. O homem reapareceu com um saquinho manchado de gordura.

- Esses pastéis.
- Oh, Zé, para que você fez isso?
- Vamos, come um.
- Você não devia ter comprado.
- Vamos.

A mulher retirou um pastelzinho do saco e começou a mastigá-lo com muito prazer.

- Come o outro, Zé.
- Já comi uns dois hoje. Esse outro também é seu.
- Então eu vou levar ele pros meninos.
- É pior, Maria.

O homem ficou de pé, ao lado da mulher, observando-a comer o segundo pastel. A mulher acabou de comer, limpou a boca na manga do vestido e fez menção de levantar-se.

- Fica aqui, Zé. Pode aparecer alguém.
- Não, eu passei a manhã toda assentado.

A mulher sentada e o homem em pé conservaram-se silenciosos durante um breve e ao mesmo tempo longo momento, ora olhando um para o outro, ora cada um olhando as pessoas agora espalhadas no abrigo ou não olhando coisa nenhuma.

A mulher se ergueu:

- Acho que eu vou andando.
- Já vai?
- Mamãe não aguenta eles, você sabe.
- Ah, é mesmo. Você não devia ter vindo.

O homem tirou uma nota do bolso de dentro do paletó e estendeu-a para a mulher.

- Volta de bonde.
- Não, Zé.
- É muito longe, criatura.
- Não.
- Ora, minha nega.

A mulher pegou o dinheiro com a mão indecisa.

- Vou ver se levo.

O homem assentiu com a cabeça, abriu a boca mas não disse nada. A mulher desviou o rosto e piscou os olhos várias vezes.

- Não chega tarde não, viu, Zé.
- Chego não.
- Você vai fazer.
- Hoje eu sei que vai melhorar.
- Vai sim, Zé. Eu sei que vai. Eu sei.

A mulher afastou-se rapidamente, sem voltar o rosto. O homem empinou-se um pouco para vê-la atravessar a rua. Depois sentou no tamborete e pegou um lápis e o retrato.

Durante muito tempo o homem permaneceu com a cabeça baixa, imóvel dentro de sua ilha, curvado sobre a foto que mostrava o presidente morto com aquele sorriso de seus melhores dias.

ANEXO B

Eu queria mudar

Pacificadores

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar.

O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Aprendi a ser esperto aprendi a meter fita, no meio da malandragem solto fumaça

Cresci numa quebrada onde não pode dar mole, onde amigo e confiança com certeza não há!

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar.

O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Pulei o muro da escola pra correr atrás de pipa, jogar conversa fora, biloca em esquina, matar gato de pedrada, rasgar o lixo do vizinho.. é muita ocorrência pra um só menininho

É divertido aprontar, fazer o que é proibido, pedra no telhado brincadeira de bandido, espingarda de madeira, mocinho e bandido, vida loca desde cedo atrás dos inimigo, mais folgado da rua tipo mais aloprado, jeitinho de marrento carinha de folgado, odiava escola classe ou centro de ensino, da meu xumbinho da meu brinquedo de matar menino, muitas vezes minha mãe me chamou de capeta eu sou o tipo de cara que não vive sem tentar, de tanto de escutar um nome por ele eu atendo na madrugada é nós na fita puro veneno.

Refrão...

Passei infância no Cajé aprontei pra carai, na fulga da loteria a casa sempre cai, se acostumar com as torturas é sempre difícil trabalho exige muito roubar é meu vício,

na minha casa não tem plasma, nem LCD, tem uma lan moscando cheia de pc.

O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudaar..

O meu mundo me ensinou a ser assim, fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Esse mundo me ensinou a roubar, esse mundo me ensinou

a matar, esse mundo me ensinou a viver de um jeito que não dá pra mudar, eu queria poder viver bem, eu queria um dia ser alguém, infelizmente o que se quer não se tem, preto rico tem 1 entre 100!

Só sei fazer o errado eu aprendi a ser assim, quem vai por esse caminho logo encontra o fim, pobre sem profissão nada consta custa um montão, fecharam as portas pra mim roubar é minha profissão, queria até ter um carro tunado estilo sport pra conseguir um daqueles só sendo patrão do esporte, se eu conseguir o canal numa agência bancária ou sequestrar um playboy filho de uma mãe milionária, pensar honesto não dá nunca deu e nunca dará se quem governa o país também aprendeu a roubar, eu roubo a mão armada eles roubam no caô, me chamam de bandido e chamam eles de doutor.

Refrão...

ANEXO C

Qual é a temperatura mais alta possível?

Oráculo 11 de junho de 2013

Grande Oráculo, a pergunta é a seguinte: se existe o zero absoluto, o oposto também existe? Um máximo absoluto, ou seja, uma temperatura máxima intransponível?

Wesley Cruz, Juiz de Fora, MG



Calorzim bom.

Grande Wesley, o máximo absoluto existe, #sqn.

Não há esse papo de uma temperatura máxima intransponível. E, na prática, o zero absoluto também não existe, segundo Luis Ghivelder, chefe do Departamento de Física Matemática e integrante do Laboratório de Baixas Temperaturas da UFRJ.

Para entender melhor: a **temperatura é a medida do movimento das partículas de um objeto**. Quanto mais elas se mexem, mais quente (é só pensar nas bolhas na água fervendo). O zero absoluto seria atingido com a ausência total de movimento das partes integrantes da matéria, ou seja, quando tudo-tudo-tudo-tudo-mesmo para.

O zero absoluto, então, são todas as moléculas envolvidas brincando de Stop. Só que isso, para a física quântica, não rola. Sempre tem alguma partícula em movimento. E, por conta disso, **o zero-A (o íntimo) nunca é atingido**. Mas já chegamos perto. A temperatura mais fria a que já se chegou foi de alguns bilionésimos de 1 kelvin, ou seja, próximo de 0 K, o zero absoluto (-273,15 °C).

Na outra ponta dessa infinita highway termômetro, os átomos não conhecem amarras para se movimentar. “Por isso, não há limite superior. A temperatura nas estrelas mais quentes, por exemplo, é 10 elevado a 9 kelvin, ou seja, 1 bilhão de graus”, diz Ghivelder.

Aí fica puxado para o Camus de Aquário.

Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/oraculo/qual-e-a-temperatura-mais-alta-possivel>. - acesso em 08 set. 2013.

ANEXO D

Museu divulga descoberta de brinquedos de Anne Frank

Bolinha de gude, jogo de chá e livro ficaram com vizinha.

Peças da adolescente morta pelos nazistas ficarão expostas.

Da AP



Foto divulgada pelo Museu Anne Frank mostra a adolescente judia, à esquerda, brincando com a amiga Hanneli Goslar em Amsterdã em maio de 1941.

O Museu Anne Frank de Amsterdã, na Holanda, divulgou nesta terça-feira (4) a recuperação de brinquedos que a adolescente morta pelo regime nazista deixou com uma vizinha antes de se esconder com sua família na década de 1940. Entre os itens está uma caixa com bolinhas de gude guardada por mais de 70 anos.

A vizinha, Toosje Kupers, guardou as bolinhas de gude, um jogo de chá e um livro. As peças só chegaram ao museu no ano passado, quando a mulher, já com 83 anos, foi se mudar de casa e resolveu informar sobre a existência dos itens.

As peças serão exibidas em uma exposição a partir desta quarta-feira (5) na galeria de arte Kunsthal, em Roterdã, também na Holanda.

Em entrevista à imprensa local, a mulher disse que não considerava as peças tão importantes. Ela contou que pouco antes de a família Frank se

esconder dos nazistas, Anne a abordou pedindo um favor. “Estou preocupada com bolinhas de gude, tenho medo que elas caiam em mãos erradas!, teria dito Anne a Toosje. “Você poderia ficar com elas?”. Anne e Toosje brincavam juntas frequentemente nas casas das ruas e em uma praça próxima.

Anne e sua família se esconderam em um apartamento escondido em Amsterdã em 1942, durante a ocupação nazista na Holanda. Dois anos depois, a família foi descoberta e enviada a campos de concentração. O "Diário de Anne Frank", no qual a jovem conta como passou parte de sua vida escondida, é um dos livros mais lidos no mundo.

Frank morreu em 1945, quando tinha 15 anos, no campo de concentração de Bergen-Belsen, norte da Alemanha.



Conjunto de bolinhas de gude que pertenciam a Anne Frank ficaram guardados por mais de 70 anos por vizinha da menina (Foto: Anne Frank House Amsterdam, Diederik Schiebergen/AP)

Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/02/museu-divulga-descoberta-de-brinquedos-de-anne-frank.html> - acesso em 07 jun. 2014.

ANEXO E

Descobertas científicas para salvar feridos de guerra

Durante as guerras, o inimigo não é apenas o país contrário. Muitas doenças acabam provocando mais baixas entre os soldados do que o combate direto. Por isso, os países envolvidos em guerras investem nas descobertas de novos medicamentos ou na produção maciça de produtos já conhecidos. O que inicialmente visava somente a reduzir o número de feridos nas guerras, aos poucos foi alterando o desenvolvimento da medicina. Alguns exemplos disso são:



Penicilina

Durante a 1ª Guerra Mundial, Alexander Fleming (1881-1955) começou a experimentar substâncias antibacterianas e, em 1921, descobriu uma enzima antibiótica que atacava vários tipos de bactérias. Contudo, Fleming não pôde produzir quantidade suficiente de penicilina para uso e sua descoberta ficou mais conhecida como curiosidade científica.

Na 2ª Guerra, cientistas da Universidade de Oxford

redescobriram o trabalho de Fleming, mas foram os Estados Unidos que investiram na sua produção maciça. O governo autorizou 19 companhias a produzir o antibiótico utilizando a técnica da empresa Pfizer, com a sua concordância. A Pfizer produziu 90% da penicilina usada pelas forças aliadas na 2ª Guerra.

No Brasil, em 1942, chegava a notícia dos "milagres" curativos conseguidos com a penicilina. Nessa época, a exportação do antibiótico era proibida por ele ser considerado uma droga de interesse militar e estratégico, ainda, com produção reduzida. O então diretor do Instituto Oswaldo Cruz, Henrique Aragão, resolveu instalar em Manguinhos uma fábrica-piloto de penicilina. No primeiro semestre de 1943, o antibiótico já estava sendo produzido no Brasil. Embora ainda em estado bruto, foi empregado com êxito em várias infecções bacterianas, tendo sido até enviado para outros países, como a Espanha.

Quinina

Durante a 2ª Guerra, mais de 600 mil tropas americanas na África e Pacífico Sul contraíram malária e a média de mortalidade era de 10%. Para piorar a situação dos soldados americanos, o exército alemão apoderou-se de toda a reserva de quinina (medicamento usado como antimalárico e antipirético) da Europa quando invadiu Amsterdã. Quando os japoneses invadiram a Indonésia, em 1942, os Estados Unidos e seus aliados ficaram quase sem fornecimento de quinina.

A solução encontrada pelos Estados Unidos foi levar das Filipinas quatro milhões de sementes de cinchona (planta com que se produz a quinina), que foram diretamente para Maryland



(EUA) e, depois de germinadas, foram enviadas para a Costa Rica para serem plantadas. Como não havia chances de as plantas amadurecerem a tempo de atender às necessidades de quinina na guerra, o governo americano enviou botânicos para coletar novas espécies de cinchona na América do Sul.



Método para injetar morfina divulgado no Manual para Soldados, em 1943. (Fonte: The World War II Combat Medic)

Morfina

Depois do invento da agulha hipodérmica, durante a 1ª Guerra Civil americana (1861-1865), as injeções de morfina passaram a ser indispensáveis para a realização de intervenções cirúrgicas. Durante a 1ª Guerra Mundial, a empresa farmacêutica Squibb desenvolveu um método que permitia a aplicação de doses controladas da droga aos soldados feridos para diminuir a dor.

A Squibb produziu o chamado Syrette, que era como um tubo de pasta de dente em miniatura que continha a morfina. O Syrette tinha uma agulha acoplada ao tubo que era utilizada para perfurá-lo e evitar a superdosagem. Uma pequena dosagem combinada com o esgotamento físico era o suficiente para deixar inconsciente o ferido.

Transfusões

Durante a 1ª Guerra Mundial aplicaram-se muitas transfusões de sangue em soldados feridos. Naturalmente, o sangue coagula rápido e existem muitas dificuldades para transportá-lo para o campo de batalha.

Durante a 2ª Guerra, o avanço tecnológico permitiu o aumento do uso do sangue, que passou a ser convertido em plasma. Foram realizadas inúmeras campanhas de doações que surtiram efeito. Nesse período, foram doadas cerca de 13 milhões de unidades de sangue convertidas em plasma, nos Estados Unidos.

Calcula-se que em Londres mais de 260 mil litros de sangue foram coletados e distribuídos.

Vacina para tifo

Condições precárias de higiene são propícias à propagação do tifo, razão pela qual essa doença é tradicionalmente associada a períodos de guerra, campos de refugiados, prisões e campos de concentração. Causado pela *Rickettsia prowazekii*, o tifo exantemático (um tipo de tifo) é transmitido pelo piolho que se infecta ao picar um indivíduo contaminado.

Durante a 2ª Guerra foi desenvolvida uma vacina que consegue conter o avanço da doença em pessoas contaminadas. Apesar da técnica de vacinação e de combate ao piolho, o tifo exantemático ainda é uma ameaça constante aos povos miseráveis de todo o mundo.

Disponível em: http://comciencia.br/reportagens/guerra/liliane_popup.htm - acesso em 07 jun. 2014.

ANEXO F

A Parábola do Filho Pródigo

Lucas 15:11-32

Certo homem tinha dois filhos;

O mais moço deles disse ao pai: "Pai dá-me a parte dos bens que me cabe." E ele repartiu os haveres.

Passados não muitos dias, o filho mais moço, ajuntando tudo o que era seu, partiu para uma terra distante e lá dissipou todos os seus bens, vivendo dissolutamente.

Depois de ter consumido tudo, sobreveio àquele país uma grande fome, e ele começou a passar necessidade.

Então, ele foi e se agregou a um dos cidadãos daquela terra, e este o mandou para os seus campos a guardar porcos.

Ali, desejava ele fartar-se das *alfarrobas* que os porcos comiam; mas ninguém lhe dava nada.

Então, caindo em si, disse: "Quantos trabalhadores de meu pai têm pão com fartura, e eu aqui morro de fome! Levantar-me-ei, e irei ter com o meu pai, e lhe direi: 'Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho; trata-me como um de teus trabalhadores.'"

E, levantando-se, foi para seu pai. Vinha ele ainda longe, quando seu pai o avistou, e, compadecido dele, correndo, o abraçou, e beijou.

E o filho lhe disse: "Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho."

O pai, porém, disse aos seus servos:

"Trazei depressa a melhor roupa, vesti-o, ponde-lhe um anel no dedo e sandálias nos pés; trazei também e matai o novilho cevado. Comamos e regozijemo-nos; porque este meu filho estava morto e reviveu, estava perdido e foi achado." E começaram a regozijar-se.

Ora, o filho mais velho estivera no campo; e, quando voltava, ao aproximar-se da casa, ouviu a música e as danças.

Chamou um dos criados e perguntou-lhe que era aquilo. E ele informou: "Veio teu irmão, e teu pai mandou matar o novilho cevado, porque o recuperou com saúde."

Ele se indignou e não queria entrar, saindo, porém, o pai procurava conciliá-lo.

Mas ele respondeu a seu pai: "Há tantos anos te sirvo sem jamais transgredir uma ordem tua, e nunca me deste um cabrito sequer para alegrar-me com meus amigos. Vindo, porém, esse teu filho, que desperdiçou os teus bens com meretrizes, tu mandaste matar o novilho cevado."

Então, lhe respondeu o pai: "Meu filho, tu estás comigo; tido o que é meu é teu. Entretanto, era preciso que nos regozijássemos e nos alegrássemos, porque esse teu irmão estava morto e reviveu, estava perdido e foi achado."

ANEXO G

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

•Idade: _____ Série: _____ Sexo: _____

•Local em que reside (cidade e bairro): _____

•Sempre estudou na rede privada de ensino? () Sim () Não

•Há quantos anos você estuda no colégio? _____

•Profissão do Pai: _____ Profissão da mãe: _____

•Média salarial da sua família, aproximadamente:

() entre 1 e 2 salários mínimos () entre 3 e 6 salários mínimos

() entre 7 e 10 salários mínimos () acima de 11 salários mínimos

•Sua família é composta por quantos integrantes? _____

•Em sua casa há computador? () Sim () Não Quantas unidades?: _____

•Que leituras você realiza em casa sem ser aquelas indicadas pela escola?

•Seus pais e todos os que vivem em sua casa têm hábitos de leitura regular?

() Sim () Não

•Há incentivo de leitura por seus familiares? () Sim () Não

•Você e seus pais assistem a programas de TV com regularidade? Quais?

•Que fontes/suportes você geralmente usa para buscar informações:

1) Que linguagem você usa em casa para conversar com seus pais e familiares?

() formal () informal

2) Que linguagem você fala melhor?

() formal () informal

3) Que linguagem você usa com seus amigos em sala de aula?

() formal () informal

4) Na sala de aula, durante um debate ou conversa com o professor, você se preocupa com a linguagem que usa?

() Sim () Não () Não percebo

5) Em situações mais formais, você se preocupa com a linguagem que usa na hora da fala?

() Sim () Não () Não percebo

6) Ao conversar com alguém com quem não tem intimidade, você se preocupa com a linguagem que usa na hora da fala?

() Sim () Não () Não percebo

7) Você acha difícil estudar português?

Sim Não

Justifique.

8) Você gosta de estudar e de aprender sua língua, o Português?

Sim Não

Justifique.

9) Para você, por que é importante estudar a língua portuguesa?

10) Você sabe usar a sua língua, o Português?

Sim Não

11) Você conhece as regras da norma padrão ensinadas na escola?

Sim Não Parcialmente

12) Você emprega, na fala, as regras da norma padrão aprendidas na escola?

Sim Não Parcialmente

13) Você emprega conscientemente na escrita as regras da norma padrão aprendidas na escola?

Sim Não Parcialmente

14) Há algum estado ou região no Brasil em que se usa o português melhor?

Sim Não Não sei

Caso a resposta seja “sim” ou “não”, justifique.

15) Para falar e escrever “corretamente” o português, é importante saber gramática:

Sim Não

16) Você considera que outras linguagens são mais “certas” ou mais bonitas que a linguagem que você usa em sua cidade?

Sim Não

17) Para você, os brasileiros que moram em zonas rurais, nas periferias das cidades, ou que têm pouca escolaridade ou são analfabetos falam errado?

Sim Não

18) A linguagem usada por brasileiros que moram nos centros das grandes cidades é mais bonita ou mais certa do que a linguagem usada por moradores das zonas rurais?

Sim Não

19) A linguagem que você usa tem alguma semelhança com a linguagem empregada pelas pessoas que moram em regiões rurais?

Sim Não

20) É errado falar “Os menino tá tudo viajanu”?

Sim Não

21) Dizer “Eles foi tudo pru jogo” tem o mesmo sentido de “Eles foram todos para o jogo”?

Sim Não

22) Você usa a sua fala do mesmo modo em qualquer lugar ou em qualquer situação?

Sim Não

23) Nas aulas de português, você acha que seu professor deve ensinar o quê?

24) A inteligência de uma pessoa pode ser medida pela linguagem que ela usa, formal ou informal?

Sim Não

25) Para você, quem “usa melhor” o português? (assinale uma opção para cada grupo)

Grupo 1:

- moradores das zonas rurais.
- moradores de pequenas cidades.
- moradores de médias cidades.
- moradores de grandes cidades.

Grupo 2:

- analfabetos
- ensino fundamental completo (1º ao 9º ano)
- ensino médio completo (1º ao 3º ano)
- estudantes universitários.
- ensino superior completo.

Grupo 3:

- classe social com baixo poder aquisitivo.
- classe social com médio poder aquisitivo.
- classe social com alto poder aquisitivo.