

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

JOSINA AUGUSTA TAVARES TEIXEIRA

***ELES FALA, NOIS CALA: COMO A ESCOLA TEM ENFRENTADO O
DESAFIO DE ENSINARA ORALIDADE A SEUS ALUNOS***

Juiz de Fora

2014

JOSINA AUGUSTA TAVARES TEIXEIRA

***ELES FALA, NOIS CALA: COMO A ESCOLA TEM ENFRENTADO O
DESAFIO DE ENSINARA ORALIDADE A SEUS ALUNOS***

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

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.Lúcia Furtado de M. Cyranka

Juiz de Fora
2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pela autora

Teixeira, Josina Augusta Tavares.

Eles fala, nois cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a oralidade culta a seus alunos /Josina Augusta Tavares Teixeira. -- 2014.

210 p. : il.

Orientador: Lúcia Furtado Mendonça Cyranka

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Sociolinguística Educacional. 2. Oralidade culta . 3. Variedades linguísticas. 4. Sala de aula. I. Cyranka, Lúcia Furtado Mendonça, orient. II. Título.

JOSINA AUGUSTA TAVARES TEIXEIRA

“*Eles fala, nois cala*: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a oralidade culta a seus alunos”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr^a Lúcia Furtado Mendonça Cyranka
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a Dr^a Ana Paula Antunes Rocha
Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP

Prof^a Dr^a Tânia Guedes Magalhães
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 17 de janeiro de 2014

Aos meus pais, Anita e Pedro, que souberam
vencer, com garra, todos os obstáculos que a
vida lhes apresentou;
ao meu marido Inácio, companheiro e
incentivador;
aos meus filhos queridos, Fabi, Mônica, Dani
e Rominho;
à minha irmã Cirinha que sempre me
ofereceu o ouvido, o ombro e o colo;
a meu cunhado, sobrinhos, genros, noras e
netos que também compõem o meu universo
emocional.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora que sempre primou por ampliar, a cada ano, as possibilidades de crescimento pessoal e intelectual de seus alunos;

ao PPGE que, com maestria e compromisso, sabe apresentar aos seus alunos todos os meandros e possibilidades da vida acadêmica;

à professora Lúcia Furtado Mendonça Cyranka, pela orientação segura e competente que me possibilitou perceber meus desconhecimentos e me motivou a investir em novos saberes;

aos professores da linha de pesquisa em Linguagem, Conhecimento e Formação de professores pois, cada um, à sua maneira, apresentou-me novos horizontes intelectuais;

aos meus colegas da turma de mestrado que, através de uma convivência descontraída e amigável, me ensinaram a ser aluna novamente;

às professoras de Língua Portuguesa das duas turmas pesquisadas, pela parceria preciosa;

aos alunos sujeitos desta pesquisa, pelo carinho e participação entusiasmada nos trabalhos, o que nunca me deixou desistir da empreitada, mesmo nos momentos mais desafiantes;

aos meus colegas de trabalho que sempre acreditaram em mim;

às minhas amigas que riram e choraram comigo durante essa caminhada.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Sites consultados.....	18
Quadro 2	Contínuo de urbanização	34
Quadro 3	Contínuo de oralidade/letramento.....	35
Quadro 4	Contínuo de monitoração estilística	36
Quadro 5	Tipos e gêneros textuais.....	48
Quadro 6	Polarização entre a fala/escrita.....	50
Quadro 7	Princípios embaixadores da pesquisa.....	72
Quadro 8	Resultados do IDEB.....	75
Quadro 9	Profissão/ocupação dos pais e/ou responsáveis.....	78
Quadro 10	Números das oficinas da Escola Municipal Oswaldo Veloso.....	83
Quadro 11	Questões das entrevistas escritas feitas aos alunos das escolas pesquisadas.....	84
Quadro 12	Registro de expressões de polidez.....	109
Quadro 13	Números das oficinas do Colégio de Aplicação João XXIII.....	122
Quadro 14	Em sua opinião, a escola é importante? Por quê?.....	147
Quadro 15	Você tem que aprender a escrever para quê?.....	148
Quadro 16	Você tem que aprender a ler? Por quê?.....	150
Quadro 17	E a falar, você tem que aprender também?.....	151
Quadro 18	Mas quando você chega à escola, já sabe falar. Então o que poderá aprender nas aulas de conversação?.....	152
Quadro 19	Na escola, devemos aprender a ouvir, a falar, a ler e a escrever. Qual dessas habilidades você acha mais importante? Por quê?	155
Quadro 20	Na escola, você tem muitas atividades para aprender a escrever e a ler? Quais?	155
Quadro 21	E atividades de conversação, você tem também? Quais?	157
Quadro 22	O que são as “Oficinas de oralidade”	159
Quadro 23	Você gostou das atividades desenvolvidas nas “Oficinas de oralidade”? Por quê?.....	161
Quadro 24	Enunciados dos alunos que demonstram que a concepção de língua já está contaminada pela pedagogia tradicional.....	162
Quadro 25	A escola privilegia a escrita	163
Quadro 26	Percepção da importância da oralidade culta	163

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Logomarca das oficinas.....	85
Figura 2	Piada.....	102
Figura 3	Monólogo do Chico Bento.....	124
Figura 4	Duas reportagens, duas variações linguísticas	137

ANEXOS

ANEXO A	Fotos dos alunos da Escola Municipal Oswaldo Velloso.....	177
ANEXO B	Entrevistando a coordenadora e a diretora da EMOV.....	178
ANEXO C	Entrevistando a enfermeira do posto e a professora de História e Geografia da EMOV.....	179
ANEXO D	Fotos do 5º ano C do CA João XXIII	180
ANEXO E	Aprendendo a noção de variante linguística (oficina 7 – EMOV).....	181
ANEXO F	A concordância própria da norma culta: “nós vamos”, “a gente vai” (oficina 8 – EMOV).....	183
ANEXO G	O uso dos pronomes reflexivos se, me, nos (oficina 9 – EMOV).....	185
ANEXO H	O sufixo “inho” do diminutivo sintético (oficina 11- EMOV).....	186
ANEXO I	O uso do verbo haver no sentido de existir (oficina 14 – EMOV).....	187
ANEXO J	Teatralização do cotidiano (oficina 15 – EMOV).....	188
ANEXO K	As entrevistas (oficina 16 - EMOV).....	190
ANEXO L	Transcrição da entrevista da professora de História, realizada por um grupo de alunos da EMOV.....	193
ANEXO M	Praticando os recursos da norma oral culta (oficina 7 – CA João XXIII).....	195
ANEXO N	Nova oportunidade para praticar a norma culta (oficina 8 – CA João XXIII XXIII).....	197
ANEXO O	Criando notícias (oficina 9 – CA João XXIII).....	199
ANEXO P	Debate coletivo (oficina 8 – CA João XXIII XXIII)	210
ANEXO Q	Foto do mural a partir das questões colocadas para debate.....	204
ANEXO R	Entrevista realizada pelos alunos do CA João XXIII (oficina 12- CA João XXIII)	205
ANEXO S	Transcrição de parte da entrevista do CA João XXIII	206
ANEXO T	Entrevista com a professora de LP da EMOV	208

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1	A SOCIOLINGUÍSTICA.....	26
2.1.1	A Sociolinguística Educacional.....	32
2.1.2	O conceito de norma, norma padrão e norma culta.....	37
2.2	LETRAMENTO E PRÁTICAS ESCOLARES.....	44
2.3	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO.....	46
2.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA FALA.....	50
2.4.1	Retextualização	52
2.4.2	A escola e o ensino da oralidade culta.....	54
2.4.3	Por que o trabalho com a oralidade sob o viés da variação linguística... ..	62
3	PREPARANDO A PESQUISA.....	67
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
3.2	AS ESCOLAS-ALVO DA INVESTIGAÇÃO.....	73
3.2.1	A Escola Municipal Oswaldo Veloso	74
3.2.2	O Colégio de Aplicação João XXIII	76
3.2.3	Estudo comparativo das duas realidades	77
4	A PESQUISA	82
4.1	NA ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO VELOSO.....	82
4.2	NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII	121
4.3	ANÁLISE DOS DADOS	146
4.4	COMPARANDO RESULTADOS	164
5	CONCLUSÕES	170
	REFERÊNCIAS	173
	ANEXOS	177

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 democratizou o ensino Fundamental e Médio, instituindo sua gratuidade e obrigatoriedade, trazendo, para a escola, representantes das classes sociais desprestigiadas, com sua multiplicidade de variações linguísticas estigmatizadas. Porém a Escola, detentora do patrimônio cultural e da quase exclusividade de seu repasse, seguiu privilegiando a escrita e negligenciando um trabalho didático pautado pelos princípios sociolinguísticos. Como consequência, a oralidade, a despeito de sua centralidade nos eventos intercomunicacionais, viu-se relegada a espaços exíguos no ensino de Língua Portuguesa e nos compêndios didáticos. Entretanto, imposições contemporâneas têm mobilizado agências educacionais e teóricos de diversas áreas para o redimensionamento da questão. Coerentemente com esse novo olhar, o presente trabalho visou demonstrar a viabilidade da implementação de uma pedagogia da variação linguística. Para comprovar essa assertiva, efetivei uma pesquisa-ação através de uma práxis didática composta de ações pontuais, regulares, denominadas “Oficinas de oralidade”, desenvolvidas durante o ano letivo de 2012, em uma escola municipal de classe média baixa, e em um colégio federal, campo de aplicação da UFJF, de classe média, no primeiro semestre do ano letivo de 2013, com alunos de quinto ano do Ensino Fundamental. As atividades oportunizaram, aos discentes, o uso dos recursos próprios das variedades linguísticas cultas na modalidade oral, sendo esse desenvolvimento de competências compreendido como uma ação de empoderamento (FOUCAULT, 2007). A proposta pautou-se pelos pressupostos sociolinguísticos de respeito e legitimação da heterogeneidade linguística, entendendo-se a língua como entidade sócio-político-cultural. Compôs-se de trabalhos didáticos que contemplaram gêneros orais de maior penetração social. Os distanciamentos das normas cultas praticados pelos aprendizes, evidenciados nessas atividades didáticas, foram registrados, analisados, categorizados, constituindo material para posteriores atividades didáticas. Na realização da pesquisa, contei com a parceria preciosa das professoras de Língua Portuguesa das duas turmas pesquisadas, apoiando-me mais pontualmente nas teorias defendidas por Bagno (2010), Faraco (2008), Gadotti (1979), Koch e Elias (2011), Marcuschi (2005), Mollica (2007), Bortoni-Ricardo (2011). Como proposta desta última autora, utilizamos os três *continua* que sugerem uma análise a partir dos eixos: rural/urbano, oralidade/letramento, monitoração estilística. Os resultados da pesquisa apontaram uma avaliação positiva no trato didático com a oralidade: envolvimento dos alunos, com significativo interesse, nas atividades propostas; ampliação da capacidade de reflexões sobre as variações linguísticas e seu condicionamento sócio-histórico-cultural; apropriação dos conceitos orientadores dos três *continua*; aquisição e utilização de recursos próprios da oralidade culta.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade e escola. Sociolinguística Educacional e práticas escolares. Variedades linguísticas e sala de aula.

ABSTRACT

The 1996 Law of Guidelines and Bases democratized the teaching in Elementary and High school grades, instituting gratuitousness and compulsion, bringing to the School representatives of the unprivileged social classes with its multiplicity of linguistic variations that distinguish them in a stigmatizing way. However, the School, holder of the cultural heritage and of its almost exclusive transfer, followed giving privilege to writing, and neglecting a didactic work based by sociolinguistic principles. As a consequence, orality, in spite of its centrality in intercommunicational events, has found itself relegated to exiguous spaces in Portuguese Language teaching and in didactical compendiums. However, impositions on contemporaneity have mobilized educational agencies and theorists from several areas to give a new dimension to the question. Consistently to this new look, this paper demonstrated the possibility to implement a linguistic variation pedagogy. To confirm this assertion, I carried out an action-research with a didactic praxis composed of specific, regular actions, called "Orality workshops", developed during the year of 2012, in a municipal of low middle class and in a federal school in the first semester of the year of 2013, both in the Brazilian city of Juiz de Fora (MG), with students from the fifth grade. The activities had given the opportunity to students to use the resources from the cultured varieties of the language in oral form, being this development of competences understood as an action of empowerment (Foucault, 2007). The proposal had guided by the Sociolinguistic presuppositions related and legitimated by linguistic heterogeneity, understanding language as a social, political and cultural entity. It was composed of didactic works that contemplate several oral genres of a greater social penetration. The distance on the cultured norms, practiced by the students, as evidenced in these activities, was detailed recorded, analyzed, categorized, providing material for further didactic exercises. The research had been realized with the partnership with the teachers of Portuguese Language of the two researched classes, based most punctually on the theories supported by Bagno (2010), Faraco (2008), Gadotti (1979), Koch and Elias (2011), Marcuschi (2005), Mollica (2007), Bortoni-Ricardo (2011). As a proposal of the last author, we had used the three *continua* that propose an analysis from the three axes: rural / urban; orality / literacy; stylistic monitoring. The results from the research had pointed to a positive evaluation on the learning of the cult linguistic norm: the involvement, with significant interest, in the proposed activities; enlargement of the capacity of students' reflections about linguistic variations and their social, historical and cultural conditioning; the appropriation of the guiding concepts of the three *continua*; the acquisition and the use of the cultured orality resources.

KEYWORDS: Orality and school. Sociolinguistics and the school practices. Linguistic varieties and the classroom.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a minha pesquisa, encontrava-me investida de poucas convicções, de alguns pressupostos e de uma questão norteadora central.

No plano das certezas, habitavam a convicção da supremacia da escrita para a escola, da omissão do trabalho didático com a oralidade nas salas de aula, da urgência de sua implementação, da imprescindibilidade de um arcabouço teórico orientado pela Sociolinguística Educacional.

Valendo-me das observações acumuladas nos anos de magistério, respaldadas pela leitura de tantos estudiosos sociolinguistas como Bagno (2001, 2002, 2003, 2010), Calvet (2002), Antunes (2003, 2007), Dionísio e Bezerra (2003), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011), Mollica (2007), Cyranka e Pernambuco (2008), Faraco (2008), Labov (2008), Roncarati (2008), Cyranka (2009), Cyranka e Scafuto (2011) e Magalhães (2012), dentre tantos que iluminaram minha trajetória investigativa, selecionei alguns pressupostos que explicam a ausência do trabalho com a oralidade e da pedagogia da variação linguística em sala de aula.

A conjunção das convicções e incertezas produziu a questão da minha pesquisa: A escola consegue trabalhar a oralidade sob o viés da variação linguística? Assim, criei um projeto que buscou esclarecer essa dúvida, produzida nas minhas inquietações de professora. Procurei, então, para seguir na empreitada, a Escola Municipal Oswaldo Velloso, que acolhe alunos de classe social média baixa, onde pude desenvolver a pesquisa em uma turma de quinto ano, com a parceria da professora de Língua Portuguesa, durante todo o ano letivo de 2012.

Concluído o trabalho nesse estabelecimento, por sugestão da Banca de Qualificação, implementei-o, posteriormente, durante o primeiro semestre de 2013, no Colégio de Aplicação João XXIII, também em uma turma de quinto ano, com alunos de classe média, perfil docente e discente bem diverso daquele característico da instituição anterior. Essa segunda etapa da pesquisa foi gestada em uma questão que se apresentou a partir das análises dos resultados positivos da primeira escola: considerando-se a diferença do perfil do corpo docente e discente, as reações dos alunos frente às propostas de atividades pontuais e regulares com a oralidade, fundamentadas nos pressupostos sociolinguísticos, seriam semelhantes ou diferentes? Em caso de diferenças, em que se distinguiriam? Em que medida uma escola com um escopo discente e docente privilegiado socioeconomicamente promoveria diferenças?

A partir das questões expostas, construí o presente trabalho, composto de cinco capítulos.

No primeiro, exponho os resultados da revisão de literatura, quando busquei subsídios de outros pesquisadores que me antecederam na análise de trabalhos pedagógicos com a oralidade.

No segundo, apresento o referencial teórico. Para iniciar, teço uma breve história do ingresso das classes socialmente desprestigiadas na escola. Segundo Carneiro (2008), essa entrada maciça ocorreu a partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o início da industrialização e a conseqüente chegada de imigrantes, quando se instaurou uma maior preocupação com a educação escolar. Essa constatação produziu importantes questões que busquei esclarecer no desenvolvimento da pesquisa: “Sob o ponto de vista linguístico, qual foi o impacto desse ingresso? Como a escola enfrentou tal desafio? Como é hoje o panorama linguístico da escola?”. Cagliari (2009, p. 28) explica que, na década de 1950, a escola começou “[...] a se dedicar à alfabetização dos alunos pobres, carentes de recursos materiais e culturais na vida familiar, que empregavam dialetos diferentes da fala culta”. Desconsiderando esse fato novo, Soares (2006, p. 6) afirma que “[...] a prática pedagógica na escola brasileira, em todas as matérias e, particularmente, no ensino de língua materna, tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas”.

Também no segundo capítulo, aponto o caminho percorrido pelo estudo da linguagem através dos tempos, abordando os conceitos de Sociolinguística e Sociolinguística Educacional, e traço a distinção entre as normas culta, padrão e culta-comum-urbana, tema que se encontra amplamente analisado em Antunes (2007), Bagno (2001, 2002), Faraco (2008), dentre outros. A seguir, apresento os três *continua* propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), que se configuraram como um excelente instrumento de análise das variantes linguísticas dos meus alunos. A seguir, discuto algumas dificuldades para a concretização do objetivo de se implementar um trabalho didático com a oralidade, do ponto de vista teórico e pragmático, apesar de a linguagem ser um dos principais recursos de construção do pensamento, da imersão e da atuação do ser humano no mundo e que deva, por esse motivo, ser foco do trabalho didático, em especial na sua modalidade oral, que é o instrumento de comunicação humana por excelência.

Ainda nesse capítulo, faço uma revisão dos conceitos de gêneros textuais, letramento, retextualização, e, dentro das reflexões sobre o ensino escolar da oralidade

culta, abordo os conceitos de polidez, *habitus e* redes sociais, noções que também subsidiaram a pesquisa, bem como analiso o ensino oral escolar na contemporaneidade, buscando responder à pergunta: “Por que o trabalho com a oralidade sob o viés da Sociolinguística?”

No terceiro capítulo “Preparando a pesquisa”, descrevo a pesquisa-ação, metodologia norteadora dos trabalhos, através da qual busquei a interação entre pesquisadora e demais sujeitos das situações investigadas. Ainda teço uma breve descrição da escola Municipal Oswaldo Velloso e do Colégio de Aplicação João XXIII, ação indispensável para a compreensão dos campos da pesquisa, e comparo as duas instituições, na busca de compreender os possíveis fatores que interferem na percepção, análise e prática das múltiplas variações linguísticas dos alunos, bem como na força da educação escolar para a apropriação da norma culta oral.

Também explico os conceitos de análise contrastiva e avaliação diagnóstica, ações que concretizaram os objetivos da pesquisa. Elucidadas as principais características e ferramentas metodológicas, analiso os conceitos de avaliação diagnóstica, conscientização e reflexão, os três pilares que apoiaram a ação pedagógica.

No quarto capítulo “A pesquisa”, apresento as Oficinas de oralidade, título atribuído às aulas de conversação desenvolvidas em dois momentos: ao longo de todo o ano letivo de 2012, na Escola Municipal Oswaldo Velloso e, no primeiro semestre letivo de 2013, no Colégio de Aplicação João XXIII. Nessa oportunidade, analiso os comportamentos, reações e reflexões dos alunos de duas turmas de quinto ano de ambos os estabelecimentos, sobre as próprias variações linguísticas e as dos outros.

Exponho, ainda, as variantes linguísticas mais relevantes detectadas nas falas dos alunos, relevância essa devida à reincidência de sua ocorrência, observadas nas oficinas e nas aulas das professoras de LP, bem como analiso o impacto social negativo que podem produzir. Essas variantes foram agrupadas a partir da sua natureza fonética, morfossintática ou de recursos discursivos próprios da oralidade, balizadas pelos três *continua*.

Finalizando esse capítulo, comparo os resultados obtidos nas duas realidades. No percurso da pesquisa, as professoras das duas escolas e eu estivemos atentas ao desempenho dos nossos alunos, suas dificuldades, seus progressos. Como resultados efetivos, eles demonstraram significativo avanço na ampliação de suas competências discursivas, bem como na capacidade de analisar e refletir sobre a língua portuguesa.

Todas as atividades das Oficinas de oralidade, principalmente os debates regrados e as entrevistas, propostos como atividades culminantes, evidenciaram essa constatação.

Na conclusão, explico que não tenho a pretensão nem a ingenuidade de esperar que uma ação didática, ainda que tenha se mostrado produtiva, possa garantir, em tão pouco tempo, a apropriação de todos os recursos da norma culta trabalhados nas oficinas. Sabemos que o enraizamento da aprendizagem se dá, segundo Cunha (1997), de forma consciente ou inconsciente, através de ações prolongadas e constantes.

Entretanto, é inquestionável a importância da pesquisa: o engajamento das professoras, dos gestores e demais envolvidos, a participação entusiasmada e ativa dos alunos, a aquisição consciente de tantos recursos da norma oral culta e a divulgação da Sociolinguística Educacional são motivadores suficientes para a continuação do trabalho que deixou, ao seu final, a convicção de que a escola deve e consegue ensinar a oralidade culta, sob o viés da Sociolinguística.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A construção de uma pesquisa apoia-se em um conjunto de dados reunidos anteriormente sobre um determinado assunto, configurando um processo cumulativo. Assim considerando, ela pode ser representada por um caleidoscópio, um coro de diferentes vozes, uma corrente. É desejável que seja uma corrente ininterrupta: um elo precedente se une ao subsequente, formando um todo significativo. Por esse motivo, para se construir essa rede complexa sobre determinado fenômeno, faz-se necessário pesquisar o conjunto de conhecimentos precedentes, para podermos encaixar nosso elo. Assim pensando, busquei conhecimentos para construir minha pesquisa em livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujos autores respaldaram o meu trabalho e me auxiliaram nas reflexões.

Do ponto de vista pragmático, a pesquisa de campo possibilitou uma confirmação dos pressupostos teóricos e ambas, teoria e prática, construíram um todo coeso, a partir de uma realimentação recíproca.

A par de toda a literatura que norteou o meu trabalho, citada nas “Referências” desta dissertação, a relevância do tema pesquisado motivou, também, um levantamento da produção das pesquisas acadêmicas a respeito do ensino da oralidade culta na escola. Apresento, a seguir, um quadro-síntese dos sites que forneceram subsídios para a pesquisa:

Quadro 1

PALAVRAS-CHAVE	SITES CONSULTADOS
ORALIDADE SOCIOLINGÜÍSTICA VARIAÇÃO	 <http://www.anped.org.br> <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br> <http://dx.doi.org> <http://hdl.handle.net> <http://www.pos.eca.usp.br > <http://www.teses.usp.br>

Confirmando uma suspeita que me povoava, encontrei poucas pesquisas específicas sobre o trabalho didático com a oralidade. Então, selecionei algumas que, de alguma forma, tangenciavam a minha e passo a citá-las, a título de exemplificação.

DISSERTAÇÕES

a) Na dissertação “Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos”, Araújo (2009) busca demonstrar como se manifesta a oralidade nos textos escritos dos alunos escolarizados. Como recurso metodológico, foram analisadas redações de um sexto, um sétimo, um oitavo anos do Ciclo II do Ensino Fundamental e de um primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual no município de Campinas, em São Paulo. Foram dez redações por turma, que perfizeram um *corpus* total de quarenta trabalhos. Para análise e categorização dos resultados, a pesquisadora fundamentou-se, principalmente, nos estudos que tratam da variação linguística e de sua relação com o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP).

A análise das redações dos alunos evidenciou traços representativos da oralidade, tais como, gírias, ritmo oral no desvio da pontuação e também desvios de ortografia, além de várias abreviações. Essas constatações levaram a pesquisadora à conclusão de que, dentre as possíveis causas dessa ocorrência, a mais provável seria a não compreensão do mecanismo da variação linguística, por parte dos alunos. Essa confirmação suscitou outras questões instigantes e desafiadoras para a pesquisa da autora, quais sejam:

- De quem é a obrigação, na escola, de viabilizar aos alunos a construção dessa compreensão?
- Por que alunos de 5º, 6º, 7º, 8º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio ainda não construíram esse conhecimento?
- Se já estão imersos há tantos anos no ensino formal de LP, por que ainda desconhecem os recursos linguísticos inerentes às modalidades escrita e oral?
- A escola contempla, entre seus objetivos programáticos, o ensino da modalidade oral culta? Se o faz, como faz?

Em comum com a minha pesquisa, existe o fato de que também orientei meus estudos por uma preocupação com a negligência da escola em relação aos trabalhos

didáticos com a oralidade culta e a falta de compromisso com a conscientização dos alunos sobre a variação linguística e as peculiaridades das modalidades oral e escrita.

b) No relevante estudo “A exposição oral em língua materna e língua estrangeira”, Martins (2011) apresenta, em sua dissertação, um projeto de intervenção nas escolas municipais de Ourique (Portugal), com o objetivo principal de ampliar a competência da exposição oral dos alunos das turmas de Português e Espanhol, dos anos letivos de 2010 e 2011.

Encontra-se em absoluta concordância com a minha pesquisa, especificamente sob dois aspectos: primeiro, no tocante à pedagogia, quando propõe intervenções pontuais em sala de aula; segundo, quando chega à constatação, como a que tenho atingido, de que o ensino da variedade oral culta carece de relevância no âmbito pedagógico, por parte dos docentes e dos alunos que não concebem a exposição oral como um conteúdo programático e processual nas disciplinas de LP. Esse projeto apenas se distancia do meu pela sua abrangência, quando amplia a intervenção também para o trabalho com a oralidade em língua espanhola.

A autora lança luz sobre a compreensão do que seja exposição oral, definindo-a como a transmissão de uma mensagem entre interlocutores por via da conversação. Explica, também, que a mensagem possui informações que somente serão perceptíveis ao interlocutor caso o discurso esteja organizado de forma coesa e coerente pressupondo, para a sua construção, um planejamento que propicie uma ação oral exitosa. Justificado pelo pressuposto da imprescindibilidade de planejamento do discurso oral, o trabalho propõe intervenções para desenvolvimento da competência da exposição oral dos alunos.

Coerentemente com a metodologia que adoto na minha pesquisa, essa proposta também prevê a presença constante do trabalho com a variedade culta oral, através de ações pontuais, sistemáticas, no cotidiano dos alunos, considerando-se que o desenvolvimento das competências da modalidade oral culta nos cidadãos em formação deva ocorrer, prioritariamente, no contexto pedagógico, enquanto locus privilegiado para essas construções. Assim, o papel do professor revela-se como de fundamental importância para oportunizar aos alunos a aquisição de conhecimentos linguísticos, pragmáticos e socioculturais, imprescindíveis à interação oral.

c)A dissertação “O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito” (GALLO, 1989) tece considerações a respeito do ensino de língua materna, levantando uma questão fundante: O que é um brasileiro ensinar português para outro brasileiro? Para responder à questão, desmembra o conceito de ensinar em dois sentidos imbricados: o ideológico e o metodológico. O ideológico suscitaria novas questões, tais como:

- Qual o conceito de aprendiz?
- A língua portuguesa brasileira é una, invariável?
- Ensinar o quê, a quem?

O sentido metodológico, por sua vez, seria derivativo das conceituações ideológicas de aluno, língua, ensino e deveria responder às questões:

- Todos os alunos são iguais?
- Todos aprendem da mesma maneira?
- Ensinar LP é ensinar gramática?
- A única variedade linguística ensinável é a padrão?
- A língua é imune a influências sócio-históricas?

Essas inquietações motivadoras do referido trabalho coincidem com as que nortearam a minha pesquisa, subsidiada pelos pressupostos da teoria da variação. O diferencial deste projeto reside na metodologia.

A reflexão da autora se desenvolve a partir da diferenciação “produção oral” x “produção escrita” em língua materna e, mais especificamente, na relação que o sujeito estabelece com essas diferentes produções. Estuda o comportamento linguístico dos alunos quando relacionam a oralidade e a escrita e analisa pontualmente essa questão, desenvolvendo um trabalho comparativo.

Como consideração final, a pesquisadora conclui que os alunos, a partir da conscientização e reflexão sobre a diversidade de variações linguísticas, bem como da competência de distinguir os recursos próprios das duas modalidades, oral e escrita, evidenciam uma apropriação mais enriquecida e consistente em relação à modalidade oral culta, com vistas ao empoderamento¹.

¹O termo *empowerment* já existia na língua inglesa, significando “dar poder a”. O educador brasileiro Paulo Freire (1986) atribuiu-lhe um sentido mais democratizante de conquista individual ou coletiva de direitos e poderes.

A partir dessas constatações, propõe um ensino que parta do oral para a escrita, respeitando-se as diferenças individuais dos alunos e suas variações linguísticas.

TESES

a) Na tese “Falares: a oralidade como elemento da grande reportagem”, o pesquisador Criado (1989) aprofundou uma reflexão sobre como a grande-reportagem no Brasil, em sua missão de desvendamento do real, tem lidado com a questão da oralidade. A tese questiona a incorporação da oralidade de falantes excluídos social e culturalmente na grande-reportagem. Reconhece o preconceito que estigmatiza os registros orais praticados pelos usuários de baixa escolaridade e a distância que se interpõe entre estes e os falantes da língua dita padrão. Também propõe algumas reflexões e procedimentos para o jornalista, ao incorporar a fala de protagonistas de baixa escolaridade em sua reportagem.

Afirma, ainda, citando Marcuschi (2000, p. 51) que “[...] o texto oral perde seu caráter originário e pessoal e passa por uma neutralização devido à decodificação” e finaliza realizando um experimento prático de construção da história de uma faxineira de São Paulo.

Em sintonia com a minha pesquisa, percebo dois pontos principais: a) a consciência da menos-valia das variedades linguísticas praticadas pelos desprestigiados socialmente; b) a urgência de, especialmente a escola, como agência democratizadora, e a grande imprensa, enquanto formadora de opiniões, darem voz às classes menos favorecidas.

b) Na tese de doutorado “Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos” (MAGALHÃES, 2007), a autora desenvolveu uma pesquisa sob dois enfoques principais: a) investigação e análise do conceito de oralidade veiculado pelos PCN e PNLD/2007 e b) análise de dois manuais didáticos de LP indicados pelo próprio Guia PNLD, a partir do pressuposto da imprescindibilidade da presença da oralidade letrada na escola. Como fruto do trabalho, chegou a duas conclusões significativas: a diferença de conceituação de oralidade praticada nos dois documentos e a “perenização” da priorização da escrita na escola, fato esse que vem refletindo negativamente no desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes.

A leitura do trabalho de Magalhães referendou três pressupostos que se incluem entre os que motivaram a minha pesquisa: a) omissão da escola no trato didático com a oralidade, reiterado pela (quase) ausência ou pela abordagem ineficaz desse assunto nos compêndios escolares, b) ausência de uma definição clara do que seja norma oral culta e c) supremacia da escrita.

ARTIGO

a) Também cabe aqui destacar o artigo “Oralidade, um estado de escritura” (RADINO, 2001), que propõe uma reflexão sobre o tratamento dado à oralidade na educação infantil. Como fontes de pesquisa, foram analisadas a abordagem dada pelo Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) à linguagem oral e escrita, bem como trechos de entrevistas realizadas com professores de educação infantil, em uma cidade do interior paulista. Tomou-se, como referência, a forma como os contos de fadas são apresentados aos alunos, pelos professores.

Como resultado, percebeu-se que a escola comete alguns equívocos básicos com relação ao ensino da oralidade culta: a) acredita que a criança, ao iniciar a vida escolar, já domina satisfatoriamente a oralidade; b) ignora o fato de que as crianças advindas de um meio sociocultural desfavorecido precisam de mais oportunidades de aprendizagem da oralidade culta; c) elege a primazia da escrita e a prioriza no âmbito escolar; d) crê que a oralidade não é ensinável. Assim, a escola negligencia a oralidade que facilitaria o próprio processo de alfabetização.

Esses equívocos observados pela pesquisadora coincidem plenamente com minhas observações particulares e estudos, sintonizando meu projeto com o seu, que também visa à intervenção pedagógica na escola, para a implementação sistemática de trabalhos didáticos com a oralidade.

A seguir, tratarei do processo democratizante do ensino no Brasil e também buscarei elucidar algumas teorias que permitam uma melhor compreensão da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, teço uma breve história do ingresso das classes socialmente desprestigiadas na escola, desprestígio esse determinado, basicamente, por fatores econômicos. O Brasil, nos anos que sucederam mais proximamente ao seu descobrimento, ostentava uma total despreocupação com a escolarização das crianças e jovens. Tal fato explicava-se, então, pela falta de demanda, no mercado de trabalho, de mão-de-obra escolarizada. Em se tratando de o país ser, naquele momento, uma colônia rural, a parcela mais significativa da população operária se incumbia de serviços braçais, tornando injustificável a educação escolar.

Em 1549, iniciou-se a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, vindos de Portugal, com objetivos bem específicos: difundir a língua portuguesa e a espanhola, implantar o catolicismo em terras recém-colonizadas e construir escolas católicas. Assim, nos primórdios do país, a educação era aquela promovida pelos jesuítas que, a par da catequização dos índios, dedicavam-se, também, ao ensino das primeiras letras aos filhos dos colonos.

Os filhos das elites, por seu turno, tinham educação privilegiada, considerando-se a possibilidade de estudarem na Europa, quando isso lhes fosse conveniente. Inaugurava-se, dessa maneira, a desigualdade social da educação escolar entre pobres e ricos.

Com a expulsão dos jesuítas em 1758, a educação retornou ao seu estado letárgico, fato que perdurou até a chegada da família real em 1808, vinda de Portugal. Nesse período, foram criados alguns cursos que podem ser considerados precursores das primeiras faculdades brasileiras. Entretanto, a educação escolar continuava sendo privilégio de membros das elites, o que nos fez chegar até o início do século XX com baixíssimo nível de escolarização entre a população geral brasileira.

A partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o início da industrialização e a conseqüente chegada de imigrantes, iniciou-se uma maior preocupação com a educação escolar. A economia industrial, diferentemente da economia agrária tradicional, começou a exigir mais qualificação dos trabalhadores envolvidos no processo produtivo e esse nível de escolaridade foi se alterando, na medida em que a nova sociedade industrial foi se complexizando. Porém, somente a partir dos anos 60, as primeiras experiências de popularização da escola se efetivaram

no Brasil, impulsionadas por movimentos populares e por mobilizações sindicais. Sobre esse tema, Soares (2006, p. 9) afirma:

Na verdade, o discurso oficial pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber. A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola.

Anos mais tarde, a nova lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que substituiu sua antecessora de 1961, trouxe um significativo avanço para o sistema escolar brasileiro, quando declarou que o dever do Estado com a educação escolar pública fosse efetivado mediante a garantia de, principalmente, dois itens da lei: (i) ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (ii) universalização do ensino médio gratuito².

Assim, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 83), “[...] os oito primeiros anos de escolarização passaram a ser chamados de educação fundamental” e, por força de lei, o Estado e os demais responsáveis por essa faixa etária se perceberam forçados a viabilizar ações concretas que viriam garantir-lhes o direito à educação. Entretanto, apesar do progresso que a lei representava, inúmeros brasileiros continuaram e continuam sem acesso à escola e, nem todos os que a ela têm acesso, podem se beneficiar de um ensino democratizador, impedidos, grandemente, pela diversidade linguística que se interpõe entre a escola e seus alunos e que os diferencia, de maneira expressiva, das classes socialmente dominantes.

Considerando-se que essas variedades linguísticas têm diferentes valores sociais, uma vez que a sociedade as utiliza como medida de valor, esse fato passou a ameaçar os ideais democratizantes da escola que, despreparada para o novo desafio, seguiu privilegiando a cultura padrão das classes dominantes, da qual a língua é uma difusora por excelência. Então, a língua que a legitima permaneceu sendo a que é regida pela norma padrão³.

Dado o exposto, o maior equívoco da escola no trato com a nova clientela foi ter seguido sua trajetória educacional priorizando a língua escrita, desconsiderando a língua

² Redação dada pela lei 12.061, de 2009.

³ Posteriormente, discutiremos a relatividade do conceito de norma padrão.

oral como canal de inter-relação por excelência, negando aos seus alunos o poder da “palavra”, arma indispensável na luta de classes.

Marcuschi (1991) aponta relevantes justificativas que se configuram como inquestionáveis para o trabalho didático quando afirma:

[...] moda ou não, creio que há boas razões para o estudo da conversação. Em primeiro lugar, ela é a prática mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo lugar, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

Com relação ao trabalho oral, não se trata de ensinar nossos alunos a falar, habilidade que já possuem ao entrarem para a escola. Trata-se de levá-los à apropriação da variedade de usos da língua, a uma proficiência oral, para que possam adotar opções linguísticas conscientes, adequadas aos diversos contextos interacionais. Também, o estudo da oralidade pode explicitar, aos alunos, as relações e a reciprocidade que a fala mantém com a escrita.

A partir do exposto, emerge a questão motivadora desta pesquisa: A escola consegue trabalhar a oralidade sob o viés da variação linguística?

Para a efetivação de um ensino produtivo de Língua Portuguesa, faz-se necessária a compreensão de alguns conceitos básicos, norteadores da práxis didática, que analisaremos a seguir.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA

Os estudos sobre a linguagem sempre foram objeto de interesse do homem. Entretanto, eram feitos, a princípio, de maneira assistemática, atendo-se ao aspecto diacrônico da língua: buscando respostas sobre a natureza da linguagem, formulando métodos de investigação e análise dos fatos linguísticos, construindo a gramática filosófica, realizando estudos sócio-comparativistas.

A Linguística, enquanto ciência da linguagem, foi reconhecida a partir da obra de Ferdinand de Saussure, “Curso de Linguística Geral” (1989), cuja primeira publicação ocorreu postumamente no ano de 1916, em Paris.

Saussure criou a teoria geral da Semiologia⁴, inaugurando uma preocupação com os elementos da linguagem em seu aspecto sincrônico. Trouxe, assim, uma dimensão dicotômica para a reflexão sobre a linguagem, graças ao seu tratado sobre a língua e a fala. Para o autor, a língua possui uma dimensão social (*langue*) e outraindividual (*parole*) sendo, então, compreendida como um sistema estabelecido e uma evolução, podendo ser remontada e atualizada no momento de sua realização através da fala. Assim sendo, configura-se como uma instituição atual e um produto do passado.

A linguística de Saussure, que se baseava no estudo da estrutura da língua e seu uso coletivo, contemplando-a sob os aspectos da homogeneidade e dinamicidade, lançou as bases para a compreensão do conceito de estrutura, palavra-chave para o desenvolvimento do pensamento linguístico e das ciências sociais, a partir da década de 40. Como estrutura, podemos compreender a organização das diferentes partes ou aspectos de uma forma, padrão ou sistema. O pensamento saussuriano gestou, assim, a tendência conhecida como Estruturalismo que, em Linguística, é o conceito que designa uma corrente teórica do início do século XX.

A visão dicotômica proposta por Saussure já representou um significativo avanço para os estudos linguísticos, uma vez que introduziu a abrangência sincrônica da língua em sua realização empírica. Entretanto, essa concepção mostrou-se insuficiente para explicar a variedade linguística supraindividual, pois desconsiderou o estudo das múltiplas realizações individuais da fala, que Saussure via como impossíveis de serem analisadas, e que ficaram destinadas ao olhar teórico de outras ciências como a Dialetoлогия, a Sociologia e, de maneira especial, a Sociolinguística.

Para respaldo teórico da pesquisa aqui apresentada interessa, mais proximamente, a Sociolinguística ou Teoria da Variação que surgiu a partir da ampliação do conceito de Linguística e passou a contemplar, também, o aspecto sincrônico e dinâmico da língua. O termo Sociolinguística foi reconhecido em 1964, em um congresso organizado por Willian Bright, na Universidade da Califórnia (CALVET, 2002).

É uma ciência que trata das variedades linguísticas e seus falantes, em um processo dialético. Sugere um estudo da língua no âmbito das comunidades de fala e visa romper com o estigma linguístico que acompanha os falantes das variedades

⁴ Semiologia: “Estudo das significações que podem ser atribuídas aos fatos da vida social concebidos como sistemas de significação: imagens, gestos, sons melódicos, elementos rituais, protocolos, sistemas de parentesco, mitos, etc” (HOUAISS, 2004, p. 672). É a relação entre os signos, linguísticos ou não, e seus significados.

desprestigiadas. Enquanto a Linguística estuda os aspectos gerais da língua, à Sociolinguística interessam as variedades ocorridas nas realizações individuais dos eventos de fala. Mollica (2007, p. 11) lembra:

Cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático.

William Bright (apud CALVET, 2002, p. 29) entende que “[...] uma das maiores tarefas da Sociolinguística é mostrar que a variação não é livre, mas que está correlata às diferenças sociais sistemáticas”. Cada variação linguística espelha um segmento social. Considerando-se a diferença de valia social desses diferentes segmentos, a língua de cada um deles também se acha impregnada de diferentes valores sociais.

Silva (2002, p. 299) corrobora essa assertiva quando afirma:

O grande avanço da Sociolinguística se funda basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo).

A Sociolinguística tem três vertentes: a Sociolinguística Interacional ou qualitativa, a Sociolinguística Variacionista ou quantitativa e a Sociolinguística Educacional que será analisada mais detalhadamente no subitem 2.1.1.

A primeira tem como foco as investigações sobre a linguagem na comunicação entre as pessoas e no contexto no qual se desenvolve. Com isso, observa-se como o indivíduo reage às situações de interação face-a-face em determinado contexto social.

Já para a Sociolinguística Variacionista, a principal preocupação é com a variação linguística que ocorre segundo o meio social no qual o indivíduo está inserido. Um dos primeiros estudiosos a desenvolver um trabalho dentro dessa linha foi o americano William Labov que utilizou uma metodologia de pesquisa, demonstrando ser possível sistematizar o aparente “caos linguístico”, considerando a fala dentro de seu contexto. A Teoria da Variação Linguística aponta, como principal constatação, a não homogeneidade da língua. Assim, admitimos a existência de diversas variedades em um mesmo idioma.

As variações são inerentes a todas as línguas vivas, pois, tendo estas o dinamismo como marca inerente, são, conseqüentemente, heterogêneas e híbridas. A atualização constante da língua gera as variações linguísticas que são caracterizadas por conjuntos de particularidades, com seus domínios próprios. Bortoni-Ricardo (2005, p.175) explica que a variação linguística, que já foi percebida como uma ruptura da língua, “[...] é concebida hoje como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: a) ampliar a eficácia de sua comunicação e b) marcar sua identidade social”.

Eugênio Coseriu⁵, cujos conceitos já se fazem conhecidos desde os anos 50, propôs um acréscimo à dicotomia saussuriana, formulando a tríplice oposição sistema/norma/fala, ampliando a análise linguística e abarcando as múltiplas realizações concretas da língua, o que veio a substituir a perspectiva dicotômica saussuriana: *langue* (sistemas)/ *parole* (fala). Assim, objetivando contemplar também o aspecto das variações, formulou o conceito de “norma” para designar os estratos intermediários entre a língua e a fala. Segundo a concepção coseriana (1979), podemos conceituar norma como o conjunto de modelos abstratos que representam obrigações impostas numa dada comunidade sócio-linguístico-cultural, normais na fala dessa comunidade. Dessa forma, se constitui como realização coletiva, tradição, repetição de modelos anteriores, estabelecendo códigos e subcódigos para diferentes grupos de uma mesma sociedade.

Corroborando o conceito coseriano, Leroy (1971, p. 109) afirma que “[...] a língua não é um conglomerado de elementos heterogêneos: é um sistema articulado, onde tudo está ligado, onde tudo é solidário e onde cada elemento tira seu valor de sua posição estrutural”.

Em uma sociedade estratificada e diversificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas: cultas, rurais, populares... Considerando-se que uma variedade linguística é inerente a um determinado grupo social que a realiza, conclui-se que as variações linguísticas são identitárias e acontecem de maneira endocêntrica e exocêntrica. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a variação ocorre de maneira endocêntrica, quando se evidencia uma tendência de acomodação à forma do grupo, seja por motivo de orgulho pelo que ele representa, pela necessidade de pertencimento ou

⁵ Eugênio Coseriu, linguista romeno e professor da universidade de Tübingen, Alemanha, de 1963 a 2002. Uma de suas obras mais famosas, “A linguística do texto”, foi publicada somente em 1980, mas a maior parte dos conceitos coserianos já se conheciam desde os anos 50.

pelo distanciamento das agências padronizadoras. A exocêntrica acontece quando, ao contrário, há o desejo de se identificar com outros grupos sociais, externos àquele ao qual o indivíduo pertence, decorrente da influência exercida pelos diversos intercâmbios linguísticos.

Como variantes, segundo Mollica (2007, p. 11), podemos compreender, “[...] duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes na realização linguística”. Como exemplo, a autora cita a marca ou a ausência da concordância verbal ou nominal. O termo “variante” é utilizado, nos estudos de Sociolinguística, para designar o item linguístico que é alvo de mudança. Assim, no caso de uma variação fonética, a variante é o alofone. Representa, portanto, as formas possíveis de realização. O sistema fonético/fonológico se encontra repleto de exemplos como o apagamento do /r/ do infinito, a variante /im/ para o morfema /inho/, dentre tantos inúmeros outros, nas realizações orais da língua portuguesa brasileira.

As variáveis, por sua vez, são as estruturas linguísticas que comportam as variantes. A variável é o traço, forma ou construção linguística cuja realização apresenta variantes praticadas pelo enunciante.

Sobre os pressupostos da Sociolinguística Variacionista, Lucchesi (2002, p. 87, grifo do autor) afirma:

Essa retomada do conceito de norma linguística dentro do arcabouço teórico da Sociolinguística variacionista fornece os fundamentos teóricos para a visão da realidade brasileira como um sistema bipolarizado, constituído por dois subsistemas distintos: a NORMA CULTA E A NORMA POPULAR.

Lucchesi conclui, explicando que a menos-valia das variantes características da norma popular não tem fundamento linguístico, mas denuncia discriminação econômica e exclusão social.

As variações linguísticas são caracterizadas por conjuntos de particularidades, com seus domínios próprios. Essas características que a língua vai adquirindo com o uso são comuns a grupos específicos de falantes e acontecem, como lembra Mollica (2007), dentro dos eixos: diastrático e diatópico. O primeiro diz respeito aos diferentes estratos sociais; o segundo, aos limites físico-geográficos.

Também, os eventos linguísticos podem ocorrer em diferentes situações de produção, das menos formais às mais monitoradas, influenciando no seu produto final. Constitui-se, assim, um terceiro eixo, o diafásico, um fator determinante de

características nas variedades linguísticas que configuram falas mais próximas ou mais distantes da norma padrão.

Há que se considerar ainda a variação diacrônica, gestandovariedades que aparecem quando se comparam textos em uma mesma língua, escritos em diferentes épocas, e se verificam diferenças sistemáticas.

Se considerarmos a extensão territorial de nosso país, a etnia plural, a diversidade socioeconômica de nossa população e sua contínua mobilidade, impossível seria não se admitirem as transformações diacrônicas e sincrônicas ininterruptas da língua. Portanto, “[...] as mudanças da língua portuguesa falada no Brasil resultam de fenômenos linguísticos naturais, peculiares a qualquer língua viva, configurando um processo natural de evolução” (DIONÍSIO, 2003, p. 75).

Assim, entendemos que todas as línguas abrigam variações linguísticas que podem ser explicadas por meio de sua história no tempo ou no espaço, configurando determinantes sociais, históricos ou regionais.

A partir das considerações feitas, concluímos que a significativa contribuição da Sociolinguística reside em desmitificar as concepções idealísticas da língua, considerada como sistema homogêneo, e oferecer contribuições para uma pedagogia da variação. No Brasil, há mais de quatro décadas, os estudiosos da linguagem humana têm se dedicado ao estudo da Sociolinguística, como resultado de questionamentos à equivocada tradição escolar no ensino de língua portuguesa que nega, como legítimas, as variedades linguísticas que se distanciam da norma culta. Essa postura, conseqüentemente, marginaliza os falantes das normas consideradas “não cultas” e os expõe aos preconceitos. Bagno (2003) identifica os principais mitos fundantes do preconceito linguístico que ainda permeiam todo o tecido social, reforçado pela escola, onde continua sendo aquecido por conceitos didáticos inadequados, quais sejam: brasileiro não sabe português; só em Portugal se fala bem português; português é muito difícil; as pessoas sem instrução falam tudo errado; o lugar onde se fala melhor português no Brasil é o Maranhão; o certo é falar assim porque se escreve assim; é preciso saber gramática para falar e escrever bem; o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

2.1.1 A Sociolinguística Educacional

Dentre as várias influências da Sociolinguística que se observam em diversos domínios das ciências, a Sociolinguística Educacional configura-se como um campo de ação proposto pela sociolinguista brasileira, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005). Para defini-lo, retomo a ideia de que o aluno, ao entrar para a escola, já pratica a sua língua materna na modalidade oral. Porém, o uso coloquial, informal, não o proverá dos recursos da oralidade culta. Fazem-se necessárias, então, ações didáticas sistemáticas que propiciem, ao aluno, a incorporação do *habitus*⁶ característico da norma culta, bem como dos recursos linguísticos dessa modalidade, através da sua imersão em uma efetiva educação Sociolinguística, em uma ambiência de oralidade.

A Sociolinguística Educacional coaduna-se com o ideal de um ensino de língua materna isento de preconceitos. É uma área teórico-prática que parte da tomada de consciência, por parte de professores e alunos, de que todo falante nativo é um usuário competente de sua língua. Propõe que as ações didáticas sejam organizadas a partir da análise e categorização dos diferentes falares que coabitam o espaço escolar e que os acolham como legítimos. Por esse motivo, o trabalho pautado pelos princípios sociolinguísticos envolve pressupostos cognitivos, étnicos, culturais e interrelacionais e sua compreensão exigirá conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais, indispensáveis para uma análise produtiva.

A autora (BORTONI-RICARDO, 2005. p. 128) explica o amplo alcance didático da Sociolinguística Educacional quando afirma:

Denominarei ‘sociolinguística educacional’, de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna.

A Sociolinguística Educacional propõe a mediação respeitosa do professor nos momentos de letramento em sala de aula, partindo de alguns princípios teóricos: o reconhecimento da heterogeneidade das línguas vivas; a consciência dos valores sociosimbólicos que permeiam as variações linguísticas; o compromisso de propiciar aos estudantes situações para a apropriação de normas e convenções do uso em

⁶Exploraremos, mais à frente, essa questão do *habitus*.

situações mais formais de interação verbal. Assim, o linguista-educador deve trabalhar no quadro de uma ecologia sociolinguística.

Soares (2006, p. 6) afirma que

[...] a prática pedagógica na escola brasileira, em todas as matérias e, particularmente, no ensino de língua materna, tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas; ora, ao lado da também indispensável perspectiva sociolinguística, a perspectiva social – resultado da contribuição integrada e articulada da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística – é indispensável a uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais.

Podemos afirmar que, coerentemente com a abrangência política da Educação, uma abordagem pedagógica sociolinguística se justifica plenamente porque, conforme lembra Mollica (2007, p. 13):

[...] embora os julgamentos de valor não se apliquem, os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social.

A Sociolinguística Educacional propõe, assim, uma prática pedagógica que parta do princípio do respeito a todas as variações linguísticas praticadas na escola, correlacionando aspectos linguísticos e sociais.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 39) afirma que, nas primeiras décadas do século XX, os estudos dialetológicos tiveram início no Brasil, quando se “[...] identificavam na ecologia linguística nacional diversas variedades, distintas entre si, a que se atribuíam as denominações de ‘português culto’, ‘português popular’, ‘português dialetal’, etc”. Entretanto, segundo a autora, essas classificações incorriam em algumas imprecisões básicas: ignoravam a natureza diferente da oralidade e da escrita, bem como as características comuns às variedades e misturavam critérios de análise.

Frente a essas imprecisões, para uma análise linguística mais eficiente, a referida autora, nome expoente para os estudos da Sociolinguística, apresentou, no Congresso *Substandard* de Mudança no Português do Brasil, realizado em Berlim, em 1997, uma alternativa para a classificação das variedades brasileiras, que passou a configurar-se

como ferramenta eficaz para a compreensão do português brasileiro. Propôs, assim, o modelo dos três *continua*, ao longo do qual se distribuem as variações linguísticas:

- o contínuo rural/urbano,
- o contínuo de oralidade/letramento,
- o contínuo de monitoração estilística.

Contínuo de urbanização

Quadro 2



Esse contínuo situa o indivíduo falante em função de seus antecedentes socioecológicos: procedência regional, mobilidade geográfica, área residencial ao longo da vida. Representados em uma linha imaginária supomos, na extremidade esquerda, os falares rurais, mais distanciados das agências padronizadoras da língua, como a escola e os meios de comunicação de massa e, no extremo oposto, os falares mais padronizados, próprios dos centros urbanos. Entre os falares urbanos e rurais estão os *rurbanos*. São variedades linguísticas que apresentam características da língua rural e urbana. Bortoni-Ricardo (2011, p. 23) afirma que as variedades *rurbanas* são “[...] a língua falada em áreas metropolitanas por grupos sociais não alfabetizados de antecedentes rurais, ou em áreas rurais expostas a influências modernizadoras”.

Ao longo de todo o contínuo, distribuem-se os traços graduais e descontínuos, produzidos pela evolução linguística, e que caracterizam as diversas variações, distinguindo-as da norma padrão.

Os traços graduais não-padrão do português do Brasil são as variantes presentes na realização linguística de todos os grupos sociais, independente de sua origem urbana ou rural, variando apenas na frequência ou nos estilos do uso. São mais bem aceitos socialmente e ocorrem na fala rotineira de todos os segmentos da população, como nos exemplos citados abaixo⁷:

⁷ Os exemplos citados acima foram retirados das falas dos alunos nas aulas de conversação, realizadas para a presente pesquisa.

- *Me encontre no shopping.*
- *Eu queria assustar eles.*
- *O filme que assisti foi ótimo.*
- *Eles saíram correno.*
- *A fruta que mais gosto é maçã.*
- *Pexe é uma comida saudável.*

Ao contrário, os traços descontínuos ou abruptos são característicos principalmente do padrão rural, porém praticados também em certos dialetos desprestigiados, e sofrem significativa discriminação social. São fortemente estigmatizados, associados às classes mais desfavorecidas. Vejamos os exemplos a seguir:

- *O Framengo vai ganhar hoje.*
- *Aquela muié fala demais.*
- *Nasceu dois filhotim.*
- *Eles chegou de mansim.*
- *Não gosto de cumê cum gaúfo.*

Contínuo de oralidade-letramento

Quadro 3



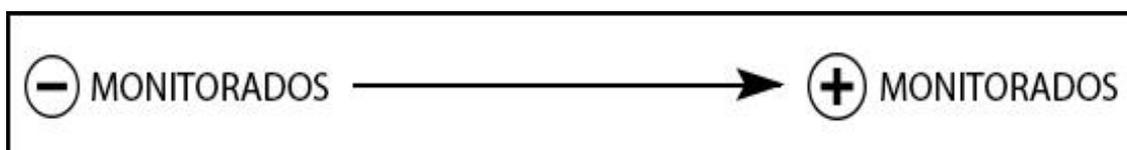
Nesse segundo contínuo, situam-se as diferentes realizações linguísticas a partir daquelas que priorizam a língua oral, até aquelas que privilegiam a escrita. Esse contínuo considera que, nos eventos de letramento, há a influência direta da escrita e os interagentes se apoiam em um texto escrito, diferentemente das realizações orais que podem prescindir da escrita.

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática exclusivista gera

deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades, desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais influenciados pela escrita, como na apresentação dos trabalhos escolares, discursos de homenagem, preparação de entrevistas, jornais falados, jograis, recitação de poesias, etc.

Contínuo da monitoração estilística

Quadro 4



No terceiro contínuo, estão situadas, desde as interações linguísticas totalmente espontâneas, até as mais planejadas e realizadas pelo usuário de forma mais atenta. Pressupõe-se um movimento desde as realizações menos formais até as que exigem mais monitoração, o que pode ocorrer de forma consciente, intencional, ou de maneira inconsciente.

Bortoni-Ricardo (2005) explica que a aprendizagem consciente e intencional das variedades cultas orais tem se processado, tradicionalmente, quase que exclusivamente através de exercícios estruturais, explanação de regras, correção de erros, e acontece de forma sistemática, construída na observação de modelos. São métodos declarativos e explícitos que pautam o ensino de língua pela gramática normativa e a aprendizagem, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 199), “[...] desperta no aprendiz, de forma sistemática, consciência das regras da língua que está aprendendo”.

Quanto à aprendizagem incidental, que também merece ser valorizada na escola, a aquisição deve concretizar-se, prioritariamente, pela exposição do aluno a atividades comunicativas, pela imersão efetiva em eventos reais de oralidade. Ela ocorre quando se efetua uma aprendizagem de maneira não intencional, isto é, quando o foco principal da atenção não se concentra exatamente no que está sendo ensinado e a autora (op. cit.) explica que são métodos que enfatizam o processo inconsciente.

Um ensino produtivo somente se dá pela associação das duas formas de aprendizagem: enquanto a intencional pode propiciar momentos de conscientização e

reflexão, indispensáveis à análise linguística, a incidental pode produzir oportunidades práticas que os alunos raramente experimentarão fora da escola.

Nos três *continua*, pressupõe-se um movimento linguístico ininterrupto da esquerda para a direita, motivado pela influência padronizadora da mídia e das redes sociais, às quais o falante está conectado.

Além dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, para um ensino produtivo da língua valemo-nos, também, dos conhecimentos extraídos da Linguística, conceito abordado no item 2.1 deste capítulo.

2.1.2 O conceito de norma, norma padrão e norma culta

Para avançarmos nessa discussão, faz-se necessário retomarmos alguns conceitos:

A **linguagem** é uma capacidade intercomunicacional que se realiza através de marcas, gestos, sinais, movimentos corporais, símbolos ou palavras e dos métodos de combiná-los. É uma atividade convencional e compartilhada socialmente, que permite aos interactantes expressarem suas ideias e/ou sentimentos. Como exemplos de linguagens, podemos citar a visual, a teatral, a de sinais utilizada pelos surdos-mudos e as placas de trânsito, dentre outras.

A **língua**, por seu turno, é a realização concreta do potencial linguístico, através da utilização de um conjunto de palavras e das regras de sua combinação, usado em uma comunidade de fala. Torna-se, assim, um produto de aprendizagem, por ser uma atividade convencional. É a única modalidade de linguagem baseada em palavras, propriedade que a torna uma atividade exclusivamente humana. Usa-se correntemente o termo “idioma” como sinônimo de “língua”.

Coseriu (1979) debruçou-se prioritariamente sobre o estudo de língua como um construto social. Com base na teoria coseriana, podem-se distinguir na língua três séries de características:

a) As características concretas dos fatos linguísticos observados nas infinitas manifestações individuais, a **fala**, que influencia e é influenciada na prática social. É uma atividade individual, concreta, com fins funcionais de intercomunicação. Por esse motivo, abarca todas as variações que o falante pode acrescentar às inúmeras

estruturas linguísticas já introjetadas por ele e acatadas socialmente, constituindo um lócus para a máxima evidência das variações linguísticas.

b) As características funcionais, o *sistema*. É um conjunto de modelos linguísticos abstratos, relacionados entre si, de oposições funcionais, que propõem um código para toda a sociedade e é formado, precipuamente, de invariantes.

c) As características normais, comuns e mais ou menos constantes, a *norma*. Lucchesi (2002, p. 66) atribui duas definições para norma: (i) “[...] conjunto de valores subjetivos profundamente determinados por fatores sociais, culturais e ideológicos”; (ii) “[...] tendências e padrões de comportamento linguístico que se observam numa comunidade”.

A *norma*, cujo conceito coseriano já vimos anteriormente, comporta, segundo Castilho (2002), três distinções: (i) a norma objetiva, explícita ou padrão real, praticada pela classe culta. Seu valor decorre da importância social da classe que a elegeu para seu uso preferencial; (ii) norma subjetiva, implícita ou padrão ideal, que corresponde à atitude que o falante assume diante da norma objetiva, considerando-se as expectativas que a comunidade linguística tem a seu respeito; (iii) a norma prescritiva: decorre da combinação das normas subjetiva e objetiva e também pode comportar a variabilidade linguística.

Ainda sobre o conceito de norma, Lucchesi (2002, p. 69. Grifo do autor) afirma que “Eugênio Coseriu não foi o primeiro a teorizar sobre o conceito de NORMA no âmbito do estruturalismo, mas é seguramente dele a mais refinada e elegante elaboração sobre o tema que esse modelo produziu”. Bagno (2002, p. 298) sintetiza assim a concepção coseriana:

[...] o sistema é um conjunto de oposições funcionais; a norma é a realização coletiva do sistema, que contém o sistema e os elementos não pertinentes dele, mas normais na fala de uma comunidade; a fala é a realização individual concreta da norma somada à originalidade expressiva do indivíduo falante.

Analisando as concepções de Coseriu (1979) e Saussure (1989), constata-se uma convergência no que se refere à definição de “língua” como um sistema sociointeracional, gramatical e a “fala” como sua realização empírica. A partir desses

conceitos, podemos concluir que, em qualquer norma linguística, existe uma estrutura, uma organização, uma gramática.

Sob esse ponto de vista, podemos interpretar como atitude discriminatória a afirmação de que falantes das variedades desprestigiadas não sabem gramática uma vez que, nas concepções de Coseriu e Saussure, qualquer norma linguística ancora-se em uma estrutura, uma organização. Também se coloca em cheque a noção de erro, quando uma norma é avaliada sob o ponto de vista de outra norma.

Com relação à sociedade brasileira, Bagno (2001, p. 9), partindo do conceito coseriano, reconhece duas noções distintas sobre norma linguística:

Uma poderia ser chamada de tradicional, do senso comum ou ideológica, constituindo, portanto, menos um conceito do que um preconceito, uma grade de critérios avaliativos para o estabelecimento de juízos de valor dicotômicos.

Outra noção, ainda segundo o autor, e sempre a partir do conceito coseriano, refere-se à linguagem concretizada na fala dos segmentos socialmente prestigiados.

No primeiro caso, temos a **norma-padrão** que interpreta uma visão preconceituosa de língua, referendada por conceitos como certo/errado, culta/inculta, etc, que estigmatizam seus usuários. Trata-se de um padrão de língua ideal, pautado pela escrita. Nesse caso, “norma” seria sinônimo de normativo, de modelo, conjunto de regras impostas e pré-estabelecidas. Bagno (op. cit. p. 10) afirma que “[...] a característica precípua da norma-padrão é supor uma língua descontextualizada, arrancada de suas condições de produção histórica e social”.

A norma padrão vincula-se, então, à modalidade escrita da língua e a uma alta monitoração estilística, aprendizagens que dizem respeito mais especificamente à escola de poucos. Por esse motivo, configura-se como um fator que os distingue das camadas desfavorecidas economicamente, sem acesso à escolarização e aos mais diversos bens culturais, condições ideais para o preconceito linguístico e a “violência simbólica”⁸.

O conceito de norma padrão, vinculado ao de língua modelo, pretende ser centralizadora, configurar um referencial linguístico e pairar acima da grande

⁸ Termo cunhado por Bourdieu (*apud* Cunha, 1979), sociólogo francês nascido em 1930, que se tornou célebre pelos seus estudos na área da sociologia da cultura e da educação. Empreendeu uma investigação sociológica do conhecimento que detectou um jogo de dominação e reprodução de valores.

diversidade regional e social. Segue prescrições representadas na gramática e no dicionário, recursos estes cuja motivação inicial é explicada por Faraco (2008, p. 72):

A produção desses instrumentos linguísticos para essas línguas começa na Europa nos fins do século XV, impulsionada pela necessidade política de se alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais que então se constituíam. Em outras palavras, a unificação e a centralização política tiveram um efeito centrípeta também sobre a língua.

Considerando a sua força centrípeta e balizadora, a grafia padrão pode ser o objeto de ensino e aprendizagem na escola, como um referencial a se recorrer na escrita. Entretanto, com relação à oralidade, seu uso não se subordina à prescrição teórica da gramática normativa, dos dicionários⁹ ou da literatura arcaica, realizando-se de maneira independente de regras.

No segundo caso, traduz-se “norma” como o que é normal, usual, concretizado. Encaixa-se, aqui, o conceito de **norma culta**, que corresponde à prática efetivada pelos segmentos socialmente favorecidos. Trata-se, assim, de um conceito de norma construído com critérios de base empírica, relativamente mais objetivo.

Considerando-se os três *continua* propostos por Bortoni-Ricardo, Faraco, anteriormente citado (op. cit. p. 47), explica que a norma culta seria, “[...] pelos critérios do Projeto NURC, uma variedade que está na interseção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados”. Assim, seria uma norma praticada por uma parcela insignificante da sociedade, devido ao baixo índice de escolaridade de nossa população e da má qualidade de educação linguística que oferecemos aos nossos alunos. Empiricamente, conforme afirma o autor (2008, p. 31):

[...] uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades do outro. (...) Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

⁹Sobre os dicionários, é uma questão que deve ser relativizada, considerando-se que mantêm a ortografia-padrão, mas já contemplam, também, a linguagem informal na semântica, p.ex., “boia=comida”; “bagulho= maconha”. (HOUAISS, 2004).

Além disso, admitindo-se que um mesmo falante domina várias normas devido ao pertencimento a diferentes redes sociais¹⁰, sua opção poderá ser determinada pela variação situacional. Concluindo, de acordo com Faraco (op. cit. p. 34) e retomando Coseriu, podemos entender norma como:

[...] cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Nesse sentido, cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes socialmente definido.

Sobre a questão da variedade culta do Brasil, o projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) configura-se como uma pesquisa da mais alta relevância para a definição desse conceito. O projeto objetiva descrever os padrões reais de uso na comunicação oral, adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.

Teve início em 1969 e foi executado em cinco cidades brasileiras, nas quais se direcionou pelos mesmos princípios metodológicos. As cidades selecionadas, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo, foram escolhidas por atenderem aos dois critérios de seleção estabelecidos pelo projeto: mais de cem anos de fundação e mais de um milhão de habitantes.

Estudando as gravações feitas pelo Projeto NURC, Preti (1997) chegou à conclusão de que a norma culta falada pouco se difere da linguagem urbana comum, distinguindo-se, mais propriamente, pelo nível de monitoração. O autor atribui essa constatação ao fato de o Brasil ser um dos países mais urbanizados do mundo, uma vez que, aproximadamente, 80% de sua população vivem nas cidades, onde os níveis de renda são, geralmente, mais altos do que os habitantes da zona rural e têm maior facilidade de acesso à escola, à mídia e aos diversos bens de cultura.

A partir do século XX, o Brasil vivenciou um fenômeno de considerável relevância para o cenário linguístico brasileiro, que foi o êxodo rural, com a forte migração das populações das cidades pequenas e de zonas rurais para os centros urbanos. Tal fato deveu-se, basicamente, aos seguintes fatores:

- utilização de mão-de-obra temporária para serviços eventuais, o que ocasionou movimentos migratórios constantes;

¹⁰ O conceito de “redes sociais” encontra-se amplamente analisado por Bortoni-Ricardo (2011), em sua obra “Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais”.

- democratização da escolarização que se configurou como uma perspectiva de crescimento das novas gerações;
- advento da televisão que apresentou aos moradores do campo o “glamour” da cidade;
- absorção dos pequenos e médios produtores rurais pelos latifundiários e pelas multinacionais;
- mecanização da agricultura e conseqüente rareamento da demanda de mão-de-obra, obrigando os trabalhadores do campo a buscarem outras alternativas de sobrevivência;
- inexistência ou insuficiência de políticas de fixação do homem no campo.

Bagno (2002, p. 53) afirma advir do projeto NURC o “[...] conceito de *norma culta* que é empregado pelos linguistas (e não pelos defensores do tradicionalismo gramatical)”. Como fruto concreto desse projeto, cita-se a enorme produção científica por ele deflagrada. A partir do grande acervo de língua falada compilado, um grupo de linguistas brasileiros pôde empreender um trabalho de investigação que passou a constituir um novo projeto: a “Gramática do português falado”. A aplicação dos resultados do Projeto NURC como apoio ao ensino de língua é, certamente, uma tentativa exitosa de se substituir as bases preconceituosas por outras científicas.

Faraco (2008) explica que o conceito científico de norma culta ainda não alcançou ampla compreensão, o que tem produzido imprecisões significativas no seu uso corrente, não raramente utilizado de maneira equivocada como sinônimo de norma padrão ou norma gramatical. Segundo o autor, os diferentes conceitos de norma culta trazem repercussões didáticas significativas no ensino de língua portuguesa. Na prática pedagógica tradicional, o ensino de português significa o ensino da norma culta padronizada pelo dicionário e pela gramática. Ensinar a norma culta é ensinar gramática, princípio e fim do ensino de língua portuguesa. Aqui, norma culta é considerada como sinônimo de norma gramatical, gramática normativa: só o que está de acordo com ela é correto. Porém, ela incorpora muitas regras que não são usadas cotidianamente.

Assim, no discurso da escola e da mídia, iniciou-se um equívoco teórico que perdura, pois ainda se considera a equivalência entre “norma culta” e “expressão escrita”. Nesse caso, explica Faraco (op. cit. p. 26), ocorrem dois gestos reducionistas:

"Primeiro, toma-se a parte pelo todo; segundo, limita-se a prática social da escrita a alguns de seus gêneros". Também, nega-se o valor da oralidade como atividade central nas interações sociais.

Em síntese, pode-se afirmar, em uma breve definição, que a norma culta é a modalidade linguística escolhida pela elite de uma sociedade como modelo de comunicação verbal. É a língua das pessoas escolarizadas, o modelo privilegiado na escola.

Entretanto, apesar de tantos estudos aprofundados, o leitor ainda se deparará com o uso indiscriminado das expressões “norma culta” e “norma padrão”, praticado inclusive por autores renomados, demonstrando tratar-se de uma tradição cultural arraigada.

Com relação ao trabalho didático com a língua portuguesa, a principal crítica refere-se à realização de um ensino que desconsidera a análise epilinguística, atendo-se quase exclusivamente às prescrições gramaticais, ignorando as normas do português brasileiro em um país de múltiplas realizações linguísticas. Fere, assim, os princípios sociolinguísticos, colabora para a discriminação e fomenta o preconceito linguístico. A norma culta brasileira, na realidade, está distante do artificialismo existente na prescrição gramatical. A norma gramatical se faz mais necessária à escrita, pois há distanciamento dos interlocutores e, conseqüentemente, dos recursos não verbais (gestos, expressões faciais, postura física, tons de voz) que complementam a comunicação.

Pode-se identificar que a diferença fundamental entre a norma-culta-comum-*standard*, termo cunhado por Faraco (2008, p. 62) e a norma padrão reside no fato de que esta não se configura propriamente como uma variedade linguística. Representa um construto abstrato resultante das diferentes concretizações da língua, objetivando atender ao ideal de uniformização, enquanto que a norma-culta-comum-*standard* é a variedade praticada pelos letrados e se manifesta em todas as práticas da linguagem, desde as mais rotineiras até as usadas na literatura e nos meios de comunicação social, como o rádio e a televisão.

Bortoni-Ricardo (2011) explica que os falares rurais, bem como os regionais, foram influenciados e influenciaram as normas cultas no processo de interação social. Em consequência, tem ocorrido um declínio dos vernáculos regionais e um fortalecimento da língua urbana com a incorporação de múltiplas variedades, apesar do esforço da escola e da mídia para uma padronização. A autora (op. cit. p. 12) elucida:

“A transformação de dialetos rurais em variedades urbanas não padrão {...} está no âmago dos processos de mudança linguística e padronização da língua no Brasil”.

Em decorrência, as escolas brasileiras estão repletas de exemplos dessas variações que se distanciam da norma padrão, fato que merece atenção especial por parte dos professores de LP.

2.2 LETRAMENTO E PRÁTICAS ESCOLARES

Os estudos do letramento tiveram início nos Estados Unidos, pouco depois da Segunda Guerra Mundial. Nesse país e em vários outros da Europa, como França, Bélgica e Inglaterra, começou-se a perceber que, embora tidos como alfabetizados, indivíduos jovens e adultos não conseguiam lidar satisfatoriamente com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia, compondo um enorme contingente de “analfabetos funcionais”.

A partir dos anos 80, o conceito de letramento, usado pela primeira vez no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986), começou a povoar os meios acadêmicos e seus reflexos rapidamente se fizeram sentir na escola. Foi uma luz nova no horizonte da Educação, um sentido politizador para o ensino da LP. Alfabetizar tornou-se insuficiente para a formação do homem do século XX (como sempre fora insuficiente para o homem de todos os séculos). Com a globalização, esteiras de comunicação estendidas pelas diferentes mídias interligam os seres humanos de todos os cantos do planeta.

Então, no cumprimento político da escola, coube a esta rever seu papel, introduzir seu aluno, segundo as palavras de Paulo Freire (1986), na “leitura do mundo”, capacitando-o a ler e escrever com autonomia e crítica, no enquadre moderno das sociedades grafocêntricas. Assim, a escola, em sua significativa parcela, iniciou um esforço de “alfabetizar letrando” (SOARES, 2012), ação para a qual não tem obtido pleno êxito, haja vista o número preocupante de crianças que terminam o 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil sem estarem alfabetizadas/letradas. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)¹¹, divulgado em 2011, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, apenas um em cada quatro brasileiros tem domínio pleno de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, e a proporção de

¹¹<<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/11/22/brasil-ainda-tem-129-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-2/>>
Consulta feita em 05/02/14.

pessoas que atingem o nível pleno de alfabetismo está estagnada, há 10 anos, em 25%. (MANDELLI, 2012).

No Brasil, os estudos do letramento iniciaram-se, mais efetivamente, na segunda metade da década de 1980. A área do conhecimento pioneira nesses estudos foi a Linguística Aplicada. Hoje, contudo, o assunto lidera o debate em diversas outras áreas, como Educação, Antropologia, História e Sociologia, dentre outras. A nossa realidade também se encontra repleta de pessoas alfabetizadas que não sabem fazer uso competente da leitura e da escrita para se comunicarem com sucesso em suas interações sociais, pessoais e profissionais. Por esse motivo, despertados pelos estudos americanos e europeus, pesquisadores no Brasil também aderiram a essa discussão internacional.

Entretanto, tem havido uma diferença de enfoque no trato desse tema pelos EUA e outros países da Europa e o Brasil. Enquanto naqueles a discussão do letramento acontece independentemente da discussão da alfabetização, no Brasil, o trato do letramento encontra-se enraizado no de alfabetização. Como consequência, temos assistido a um demérito e um quase apagamento da alfabetização nos discursos acadêmicos e nas salas de aula.

Para uma compreensão clara do significado de letramento, há que se rever o conceito de alfabetização. Soares (2002, p. 51) conceitua alfabetização como “[...] a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’ o indivíduo, de levá-lo à competência de ler e escrever” e define Letramento como: “Resultado de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita” ou “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas”.

Considerando-se essas assertivas, podemos concluir que aprender a ler e escrever não garantem uma consequente apropriação da escrita:

Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tomar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua ‘propriedade’. (SOARES, op. cit. p. 52)

Podemos concluir esse item afirmando que Letramento refere-se às práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita e da leitura. Assim considerando, os objetivos do letramento foram contemplados, na pesquisa aqui apresentada, em atividades orais, gestadas na escrita, como debates, entrevistas, reportagens e contação de casos.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

A história do homem sempre foi marcada pelo desejo/necessidade de se comunicar com o seu semelhante, fato que vem exigindo dele diferentes estratégias ao longo dos tempos (gestos, sons, sinais, desenhos, escrita), o que o diferencia dos demais seres vivos. Por isso, ele sempre esteve e continua em constante evolução comunicacional. Assim sendo, tornou-se imprescindível que a educação também evoluísse nas suas propostas pedagógicas e reconhecesse que o processo evolutivo humano e suas mudanças sociais merecem aprofundamentos teóricos.

Motivados pela evolução intercomunicacional humana, estudos recentes sobre o ensino-aprendizagem mostram a importância de atividades linguísticas na escola, em situações concretas, reais e precisas. Essa abordagem permite colocar em prática os conhecimentos advindos das últimas décadas de pesquisa de campo da Linguística Textual, da Sociolinguística e da Pragmática que, em síntese, procuram dar ao texto uma dimensão textual-discursiva, centrada na interlocução. Nesse contexto, há muito que circula no Brasil e é aceita a teoria dos gêneros textuais, pautada pela ideia de que o texto deva ser a base do ensino-aprendizagem de LP.

O conceito de gênero textual, apresentado por Bakhtin (1997), baseia-se no interacionismo sócio-discursivo, uma base epistemológica que se sustenta por três pilares: o conceito de homem enquanto ser social, a interação social humana como forma de vencer os desafios naturais e os impostos pela socialização e o uso da linguagem verbal como estratégia intercomunicacional. Essa conceituação nos remete aos textos que concretizam, na nossa vida diária, a comunicação verbal. Multiplicam-se na medida da necessidade, dos contatos inter-humanos e do progresso da ciência e da tecnologia, graças às suas propriedades funcionais, e são, segundo o autor, construtos coletivos criados para esses fins.

Os gêneros textuais, segundo Dolz (2004), são construtos sociais com fins inter-relacionais de natureza verbal, materializados nos textos que encontramos na vida cotidiana. Enquadram-se em padrões definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos, configurando-se como formas textuais escritas ou orais bastante estáveis. Entretanto, explica Marcuschi (2003, p. 19):

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Marcuschi (op. cit. p. 19) assim define os gêneros textuais:

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para organizar, ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Os gêneros textuais são compostos pelas tipologias textuais, as quais podemos compreender como sequências de características de natureza linguística (aspectos lexicais e sintáticos, tempos verbais e relações lógicas) que compõem categorias de textos. A par do progresso desses conceitos, ainda são significativos os equívocos que ocorrem com relação a eles. Para maior visibilidade das diferenças, Marcuschi (op. cit. p. 23) propôs o seguinte:

Quadro 6

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. a sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, lógicos, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Retomo, aqui, a ideia de que o estudo da linguagem se justifica, na escola, pelo seu alto valor social. Por enquadrar-se no plano das ações intercomunicacionais, é uma ação que permite ao ser humano ler e reescrever o mundo, possibilitando-lhe a representação, a regulação do pensamento e da ação, a comunicação de ideias e intenções de natureza diversa, conferindo, ao seu usuário, uma marca identitária. Assim sendo, tem duas funções precípua: representação e comunicação. Dada a sua natureza comunicacional, a interação verbal só pode ser compreendida na situação concreta de produção, ou seja, a partir dos gêneros textuais. A favor da eficácia do ensino escolar de LP, Franchi (1998, p. 49) argumenta:

A linguagem, os sistemas de referência que constitui para a possibilidade de comunicação, não são somente o resultado de um trabalho social, uma herança que se adquire passivamente; a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento somente se conseguem em ambientes de rica interação social.

Considerando-se que a escola, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é um lugar original de comunicação, a teoria dos gêneros textuais teve seus reflexos nas salas de aula e muitos professores incorporaram seus pressupostos, adotando-os como uma nova diretriz organizadora das atividades didáticas. Para esses professores, o ensino de língua aboliu a forma fragmentada e aleatória de organização das atividades pedagógicas e passou a ordenar os textos de acordo com uma progressão didática de gêneros textuais, elencando-os de acordo com a sua complexidade interna e a realidade dos alunos.

Muitos professores moveram-se ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), que preconizam o estudo do texto como objeto de ensino, enquanto materialização da ação comunicativa e propõem um deslocamento do ensino que prioriza o estudo de uma gramática normativa, prescritiva, para uma análise gramatical ligada aos usos textuais: as atividades epilinguísticas. Cabe, assim, oportunizar aos alunos, análise das esferas em que os gêneros circulam (tempo, espaço, campo social), suas finalidades, as interações que se estabelecem por seu intermédio.

Ainda segundo os PCNs, produzir linguagem significa produzir discursos, que são materializados pelo texto, representam a interação verbal humana e estão sujeitos a dois determinantes: as formas prefixadas e o contexto de produção¹². Os PCNs (op. cit. p. 10) esclarecem: “As intenções comunicativas, enquanto parte da produção dos discursos, geram usos sociais que, historicamente, determinam os gêneros e os gêneros dão forma aos textos”.

O trabalho a partir de agrupamentos de gêneros textuais foi um divisor de águas para os professores de LP que os adotaram. Não é um método de ensino, mas organiza as atividades didáticas em progressões didáticas dos gêneros textuais. Além de reorientar os conteúdos de trabalho didático da língua portuguesa, mudou, também, a relação ensino-aprendizagem, redesenhando alunos menos receptores e mais sujeitos das ações ensino-aprendizagem, dada a natureza sociointeracionista dos gêneros textuais.

Em coerência com essa ideia, as atividades das Oficinas de oralidade¹³, que desenvolvi no trabalho aqui exposto, contemplaram diversos gêneros textuais, respaldadas pelos princípios sociolinguísticos e ancoradas nas práticas escolares de

¹² Machado (1998, p. 3) esclarece que o “[...] *contexto de produção* envolve as representações relativas tanto ao mundo físico quanto ao mundo sócio subjetivo, constituindo-se, assim, por oito parâmetros definidos: o locutor, o receptor, o lugar e o tempo da produção, o enunciador, o destinatário, a instituição social na qual se dá a interação e os objetivos ou efeitos que o produtor busca alcançar sobre o destinatário”.

¹³ Essas atividades serão detalhadas oportunamente no capítulo 4.

letramento. Dessa maneira, as estratégias de ensino se configuraram como intervenções que efetivamente favoreceram a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria na utilização dos gêneros, fato evidenciado na realização de opções coerentes com os diferentes contextos comunicacionais e no manejo competente dos recursos linguísticos próprios de cada um.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA FALA

No início do século XX, os estudos sobre a língua falada objetivavam, basicamente, identificar as características dessa modalidade e diferenciá-la da escrita. Considerando-se que esses estudos centravam-se apenas no código, apresentavam fala e escrita em uma perspectiva dicotômica, como duas atividades opostas. Essa concepção dicotômica da língua e sua conseqüente polarização escrita/fala desrespeitam a essência da linguagem, uma vez que ambas as modalidades são interfaces da sua realização. Os resultados desses estudos, coerentemente, costumavam ser divulgados em tabelas como a que se segue:

Quadro 5: Polarização entre a fala/ escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Não planejada	Planejada
Informal	Formal
Não tem regras	Tem regras
Fragmentada	Não fragmentada
Interlocutor presente	Interlocutor ausente

Fonte: Lima e Beserra (2012, p. 59).

Assim, analisando-se o quadro exposto à luz de pesquisas modernas, as autoras evidenciam a impropriedade de algumas questões de sua abordagem, quais sejam:

- Não se pode admitir a dicotomia “contextualizada X descontextualizada”, uma vez que fala e escrita são sempre geradas dentro de uma situação de produção;

- Ambas as modalidades podem ou não ser planejadas-monitoradas, dependendo de sua situação;
- As duas realizações podem variar quanto ao grau de formalidade/informalidade, em função de seu contexto de produção;
- Escrita e fala são atividades altamente complexas, com regras próprias, e só conseguimos falar e escrever porque dominamos um conjunto de regras de uso, regras sociais e regras do próprio sistema, específicas a cada modalidade;
- Ambas, fala e escrita, pressupõem um planejamento, um processo de construção que o pensamento realiza e cada uma tem seu nível de complexidade. Entretanto, na fala, o texto é construído *on line* e, diferentemente da escrita, não podemos apagar as marcas do planejamento;
- Quanto à questão do interlocutor presente/ausente, devemos considerar que o interlocutor, na escrita, a despeito de sua ausência física, também controla ações do escritor, se partirmos da concepção da língua como processo coparticipativo;
- A apropriação de competências inerentes à oralidade culta também deve merecer destaque na práxis educativa, considerando-se que os processos da modalidade falada e escrita de uma mesma língua são diferentes, apesar de ambas usarem a palavra;
- Na escrita, o autor pode polir o texto, revendo e antevendo os resultados do seu processo de construção. Assim, corrige as inadequações e equívocos, faz inserções ou eliminações, refaz o estilo e vai aperfeiçoando até o produto final que entregará ao leitor. Considerando-se esse aspecto de construção e reconstrução, seria pedagogicamente mais coerente substituir a noção de “erro” pela de “tentativa de acerto”.

A linguagem humana é fundamentalmente dialógica, em ambas as modalidades. Na concepção de Castilho (2000, p. 16), entretanto, existe diferença entre ambas:

[...] na LF os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressent de maneira acentuada da interação que aí se desencadeia. Uma das óbvias consequências disso é que na língua escrita (LE) é necessário explicitar as coordenadas espaço-temporais em que se movem as personagens, ao passo que na LF tais coordenadas já estão dadas pela própria situação da fala.

Apoiando-se nos princípios sociointeracionistas, Marcuschi (2005) afirma que a visão dicotômica da língua pela polaridade oralidade *versus* escrita, preconizada até os

anos 80, perdeu sua força a partir da intensificação dos estudos linguísticos que conceituam a oralidade e o letramento como atividades interativas e complementares. Completando seu raciocínio, o autor (op. cit. p. 37) conclui que “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Miranda (2005, p. 161), corroborando a visão otimista de Marcuschi sobre o arrefecimento da visão dicotômica oralidade x escrita, afirma:

As ciências sociais vêm nos ajudando a derrubar outra barreira: o **mito do letramento** sustentado pela GRANDE DIVISÃO: de um lado a oralidade como imprecisão, pensamento concreto, conservadorismo, primitivismo, atraso, miséria; de outro, a escrita, como precisão, pensamento abstrato, inovação, desenvolvimento social, econômico e científico. (Grifos do autor).

Na verdade, trata-se de duas possibilidades de se concretizarem os fenômenos linguísticos: na interação face-a-face, propriedade mais específica da oralidade, e na interação entre leitor e texto escrito, nas atividades de letramento. Portanto, a língua falada tem suas características básicas: insere-se em um contexto mais amplo de recepção e produção; pressupõe um retorno imediato do interlocutor; os sentidos são construídos na própria situação interativa.

2.4.1 Retextualização

Considerando-se a plasticidade linguística, é possível efetuar a passagem de um texto oral para o escrito. Ocorre, assim, a retextualização que, segundo Marcuschi (2003, p. 46), “[...] envolve uma série de procedimentos e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas”.

Considerando-se a natureza das duas modalidades linguísticas e seus esquemas peculiares de realização, a retextualização não é um processo mecânico e envolve operações complexas que interferem no código e no sentido, sendo que esse último deve ser preservado, procurando-se, ao máximo, manter uma fidelidade do texto-alvo ao texto-base. Por isso, precisa ser uma atividade que parta de uma compreensão do texto original, da convivência do autor e do transformador e de um objetivo bem claro e específico.

Marcuschi (op. cit. p. 75) propõe um quadro-síntese das atividades realizadas na transformação no plano do código, apresentado a seguir de maneira simplificada:

Eliminação das marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.
Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.
Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.
Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.
Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.
Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.
Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.
Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.
Agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Na prática, os textos a serem modificados nem sempre precisam se submeter aos nove procedimentos supracitados.

São vários os recursos linguísticos gráficos que objetivam reproduzir fenômenos típicos da oralidade e imitar modos de falar: ponto de exclamação, de interrogação, vírgula, aspas, letras maiúsculas. Entretanto, não refletem a grande diversidade da oralidade: o tom de voz, o alongamento, a ênfase, a velocidade da fala, etc.

A retextualização, como atividade didática, apresenta altos ganhos para os aprendizes de LP, sob três argumentos principais: (i) conscientização da diferença das regras das duas realizações, escrita e oral; (ii) compreensão da possibilidade de realização formal/informal das duas modalidades; (iii) entendimento de que o contexto de produção é fator determinante na seleção dos gêneros textuais.

À escola, fica a tarefa de reconhecer a estrutura própria da língua falada e escrita e levar seus alunos a se apropriarem de seus recursos específicos, por meio do trabalho didático com os diferentes gêneros textuais, em situações diferentes daquelas rotineiras que o aluno já domina naturalmente.

2.4.2 A escola e o ensino da oralidade culta

O linguista Eugênio Coseriu (1979), a partir da sua contribuição para o aprofundamento das questões linguísticas e a proposta de uma teoria que contempla também a fala, promoveu um redirecionamento para o ensino de língua materna. Abriu espaço para um questionamento sobre o ensino tradicional praticado pela escola que se direcionava unicamente a uma língua de prestígio, elegendo-a como único objeto de estudo, atendo-se ao ensino prioritário da nomenclatura gramatical. Como vimos anteriormente, a tríplice dimensão do fenômeno da linguagem apontada por Coseriu configura-se de inquestionável importância para o ensino, por oferecer ao professor condições de identificar a multiplicidade de variações linguísticas de seus alunos, de perceber com clareza os seus níveis de distanciamento da norma culta, de propor trabalhos produtivos que oportunizem a incorporação dos recursos da variedade linguística prestigiada.

Antes do surgimento da escrita, todo o capital cultural era armazenado na memória, processado e transmitido oralmente. Dessa maneira, a memória auditiva e a visual eram os artefatos ativados pelas culturas orais para a transmissão do conhecimento às futuras gerações, disponibilizando-o para manipulações posteriores. A inteligência estava intimamente relacionada à memória. Os anciões eram os mais sábios, graças à maior possibilidade de conhecimentos acumulados.

Sobre a importância da oralidade para a comunicação, Ong (1998, p. 15) explica:

Na realidade, a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas – talvez dezenas de milhares – faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – e a maioria jamais foi escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a importância de se trabalhar os variados gêneros textuais socialmente veiculados, nas modalidades oral e escrita. Considera o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como o produto da articulação de três pilares: o aprendiz, aquele que apreende e interioriza o objeto do conhecimento; o ensino, realizado através da ação pedagógica, definida aqui como uma atividade contínua e sistemática que visa produzir uma aprendizagem; a língua, entendida como um conjunto de diferentes realizações linguísticas. Sobre esta questão,

podemos ler: [...] o objeto do conhecimento é a LP, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. (BRASIL, 1995, p. 25).

A inserção da oralidade entre os objetivos do ensino de LP justifica-se pelo fato de ser a modalidade mais usual enquanto meio de interação, de se configurar como lócus dialógico por excelência e de sua relevância pragmática na contemporaneidade. E Castilho (2000, p. 20), indo ao encontro dos ideais sociolinguísticos, corrobora essa assertiva e completa: “Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática”.

A par desses argumentos, afirmamos que a linguagem oral é um forte aliado do professor no processo do ensino e da aprendizagem, pois pode potencializar as condições para a aprendizagem significativa das outras disciplinas, impulsionando o desenvolvimento do aluno. Também, considerando-se a escassez de situações reais de uso de discurso oral formal fora do ambiente escolar, a instituição escolar constitui um ambiente favorável ao desenvolvimento da oralidade, uma vez que dispõe de potencial para a ampliação discursiva.

Entretanto, a escola continua efetivando uma prática pedagógica que reproduz a desigualdade social, quando dá um valor preponderante à escrita sobre a fala, mantém uma visão equivocada de que a fala é lugar privilegiado para a transgressão das regras de gramática, desconhece como legítimos os diversos falares, elege o trabalho com a gramática tradicional e suas regras como prioritário, utiliza textos alheios à realidade de seus alunos, negligencia o trabalho de produções escritas autorais, privilegiando cópias e outras reproduções.

Essa preponderância dos saberes da escola é reforçada nas manifestações sociais e reelaborada pelas famílias e pelos alunos, alimentando a supervalorização da escrita. Sobre essa crença, Marcuschi (2005, p. 30. Grifo do autor) afirma:

[...] a *supervalorização da escrita*, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas.

Instaura-se, então, na escola, segundo Bagno (2003, p. 61) o “[...] preconceito grafocêntrico, isto é, a análise de toda a língua do ponto de vista restrito da escrita, que impede o reconhecimento da verdadeira realidade linguística”. Nesse caso, os alunos, assim discriminados, criam estratégias de resistência à aprendizagem, evadindo-se da escola, rebelando-se ou alienando-se.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 151) apontam algumas questões que, se respondidas, poderão iluminar a construção de uma prática pedagógica para o ensino da oralidade: “Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar a aprendizagem?”

Com relação ao ensino da norma oral culta, Ramos (1997, p. 20) afirma:

Há, pelo menos, duas maneiras de levar o aluno a conhecer melhor o dialeto padrão. A primeira é definir dialeto padrão, apresentar dois exemplos claros e assumir que o único contato com a língua culta se dará pela interação aluno/professor. A segunda é colocar o aluno em contato com o dialeto padrão, propiciar oportunidades para que faça uso dessa variedade linguística. Ambas as maneiras têm sido utilizadas e a primeira tem sido preferida. E o reconhecido fracasso dos alunos das tarefas de ler e escrever mostra o quanto essa opção é inadequada.

Ramos (op. cit. 1997) sugere três diretrizes para um trabalho produtivo no ensino da oralidade culta: a) partir da produção e utilização de textos falados em situações normais, já praticados pelos alunos; b) abrir espaço nas aulas de LP para textos que contemplem as variações, o que propiciará diferentes análises linguísticas, uma vez que, na linguagem oral, as diferenças dialetais são aceitas com maior naturalidade e c) adotar um ensino que leve o aluno a refletir sobre a língua enquanto objeto de estudo, em oposição às práticas didáticas nas quais o ensino se limita à transmissão de conteúdos prontos.

Considerando as diretrizes propostas pela autora, o primeiro passo para a construção de um trabalho produtivo deverá ser o conhecimento dos recursos linguísticos das normas cultas e a análise criteriosa das variantes praticadas por nossos alunos. Essa ação didática diagnóstica orientará a escola na efetivação de uma educação Sociolinguística, a partir da imersão de sua clientela em situações concretas que lhes permitam a reflexão e a prática dos múltiplos falares, objetivando formar o cidadão “[...] poliglota de todos os dialetos de sua língua” (CAGLIARI, 2009, p. 190).

O segundo passo, como afirma Schneuwly (2004, p. 135), deverá ser o reconhecimento de que várias são as realizações orais possíveis:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral, ou ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar.

O terceiro passo será a sala de aula enriquecer-se e abrir espaço à prática dos gêneros orais diversos, que trará efeitos positivos para a leitura, a escrita e se refletirá na atitude e no comportamento linguístico dos alunos.

Sobre a importância do trabalho didático da oralidade culta, Votre (2007, p. 56) acredita que cabe à escola a parte mais relevante de levar seus alunos ao uso de uma língua de prestígio e afirma:

A escola, sozinha, não faz a mudança, mas mudança alguma se faz sem o concurso da escola. Se tal truísmo se aplica aos processos revolucionários em geral, aplica-se também nas situações de ensino e aprendizagem da língua materna, no nível padrão.

A língua que utilizamos não transmite apenas nossas ideias, mas também um conjunto de informações pessoais, denunciando quem somos socialmente, a região do país em que nascemos ou vivemos, o nosso nível escolar, nossa formação e, às vezes, até nossos valores, círculo de amizades e *hobbies*, como, por exemplo, os dialetos identitários de grupos culturais como “funkeiros”, “skatistas”, “patricinhas”, “nerds”, artistas. Então, a opção da escola pelo ensino da norma culta justifica-se, plenamente, pelos motivos precípuos: (i) é a norma que detém maior valor social, por ser a variante praticada pelas classes sociais mais prestigiosas; (ii) favorece a inserção na comunidade midiática que utiliza essa variedade; (iii) possibilita a transição pelos diversos espaços sociais; (iv) é um poderoso instrumento de cidadania, pois favorece a ascensão social; (v) pode facilitar o relacionamento interpessoal.

Assim compreendendo, propiciar ao aluno o domínio da norma oral culta, respaldado pela Sociolinguística, configura-se como um compromisso político da escola. Na opinião de Ramos (1997, p. 6),

[...] ensinar a norma culta é levar o aluno a adotar como modelo o modo de falar e de escrever das pessoas cultas. Para tanto, é necessário que o aluno tenha acesso à linguagem dessas pessoas, quer por contato direto, quer por vídeos e textos escritos dos mais diferentes tipos.

O professor, assim, deixará de ser o único portador dessa variedade linguística. Entretanto, com a proliferação das escolas, detentoras do patrimônio cultural e da quase exclusividade de seu repasse, a escrita passou a ocupar o eixo central da aprendizagem como emblema diferenciador das classes prestigiadas em sociedades grafocêntricas. Esse fato explica o caráter hegemônico da escrita que, de forma acentuada, tende a se sobrepôr à fala, hegemonia essa que perdura até nossos dias nos ambientes escolares.

Dentro de uma perspectiva da aquisição da variedade culta da língua, o ensino dos recursos de polidez configura-se como de grande relevância. Corroborando essa ideia, Oliveira (2008) explica que, quando falamos, expomos nosso comportamento a dois tipos de julgamentos: ao nosso próprio, preocupados que somos com nossa autoimagem, considerando a nossa dimensão individual; ao do outro, nosso interactante no diálogo ou mero ouvinte, considerando nossa dimensão social.

Nesse contexto conversacional, situa-se a necessidade de “polidez”, definida como um modo elegante de se atingirem objetivos pré-definidos nos contextos linguísticos. Ainda segundo a autora (Oliveira, 2008), entendendo-se a conversação como uma atividade racional e cooperativa, a polidez pode ser entendida como cortesia, amabilidade, civilidade, urbanidade. Dentro dessa compreensão, “polidez” diz respeito às normas sociais que definem um comportamento como correto, bonito, elegante, servindo a metas instrumentais. A partir desses padrões valorativos, passa a ser um comportamento que difere as pessoas e, por conseguinte, a sua ausência configura um instrumento de discriminação social.

Devido à sua função pragmática na interação social, a polidez tornou-se objeto de interesse de estudiosos de diferentes ciências: Antropologia, Assistência Social, Pragmática, Linguística e Sociolinguística. Considerando-se seu viés socioeconômico, interessa prioritariamente à Sociolinguística, disciplina que se debruça sobre os efeitos sociais das realizações linguísticas.

Como efeitos pragmáticos da polidez para seu usuário, a autora (op. cit.) destaca, entre outros: (i) ser aceito socialmente; (ii) favorecer o diálogo; (iii) produzir harmonia nas relações; (iv) demonstrar pertencimento a um grupo social polido; (v) demonstrar valorização no relacionamento; (vi) atribuir importância ao interlocutor; (vii) ser bem sucedido na conversação; (viii) assegurar seu espaço na interlocução; (ix) garantir a continuidade da conversação. Ela se realiza, na língua, através de expressões prototípicas de “boa educação”, praticadas por pessoas socialmente definidas como polidas, cultas: “com licença”, “por favor”, “obrigado(a)”, “desculpe-me” e seus equivalentes: “se me permite”, “por obséquio”, “grato(a)”, expressões essas que se tornam mais sofisticadas à medida que vão se distanciando das variedades linguísticas mais populares. São as etiquetas sociais.

Ainda segundo a referida autora, a polidez na interação linguística, não é, necessariamente, um atributo nato dos usuários da língua. Pelo contrário, seu uso está condicionado ao treinamento de padrões socialmente compartilhados, motivado pelos efeitos sociais que produzem. Tem a ver, portanto, com a inculcação, intencional ou inconsciente, desse *habitus* linguístico, que é reforçada por meio da maior ou menor aceitação do indivíduo nos meios sociais que frequenta.

Por todo o exposto, admitimos que a aprendizagem da polidez instrumentaliza o usuário da língua com a habilidade de substituir atitudes grosseiras, de falta de consideração ou respeito por outras que facilitem as relações entre os partícipes de uma interação. Assim, a realização pragmática da polidez concretiza-se na habilidade da substituição do ato grosseiro pelo elegante, da agressividade pela tolerância, do exagero pela moderação, visando a experiências sociais mais bem aceitas.

A autora (OLIVEIRA, 2008, p. 3) enfatiza: “Os comportamentos ‘que encantam’ – os polidos são, portanto, em grande parte aprendidos, durante o nosso processo de socialização e estão associados ao respeito e à consideração”. Considerando-se, então, que a polidez não é um padrão inato, conclui-se que a prática constante dos recursos de polidez leva à aquisição do *habitus* que substitui seu uso, a princípio artificial, pelo espontâneo.

O termo *habitus* é um conceito bourdieusiano amplamente citado nas produções teóricas sociolinguísticas. Ochs (1996, *apud* HANKS, 2008, p. 36) enfatiza:

[...] em termos linguísticos, o *habitus* está relacionado à definição do falante, mental e fisicamente, a seus modos rotineiros de falar, à sua gestualidade e ações comunicativas corporificadas {...}, e às perspectivas inculcadas pelas práticas referenciais cotidianas de uma dada língua.

O *habitus* é o conjunto das estruturas incorporadas a partir de experiências recorrentes durante a interação que os seres humanos estabelecem no decorrer da vida resultando, portanto, da trajetória social de cada indivíduo. Cunha (1979, p. 79) explica:

[...] o *habitus* é o produto da interiorização dos princípios de uma cultura (arbitrária) capaz de permanecerem interiorizados nos destinatários da ação pedagógica após esta ter cessado. Essa permanência faz com que os princípios da cultura (arbitrária) tendam a se perpetuar nas práticas dos destinatários.

Na escola, o trabalho pedagógico constitui-se como uma atividade contínua e sistemática que visa produzir um *habitus* próprio da oralidade culta. Segundo o referido autor, a ação pedagógica se classifica em primária e secundária. A primária, que pode ser realizada através de um trabalho sem precedentes, é devida, prioritariamente, à família, e servirá de base para a construção de *habitus* posteriores. A secundária, ao contrário, só se efetivará a partir da construção desses *habitus* anteriores. É nesse momento que o papel da escola se define, através de um compromisso social da ampliação dos *habitus* positivo que o aluno traz em seu currículo oculto.

Podemos, então, concluir que existe uma interrelação entre *habitus* e saberes e, com relação especificamente à aquisição do oral culto, somente o engajamento efetivo do educando nas práticas comunicativas mais formalizadas e convencionais poderá provê-lo de recursos mais monitorados que lhe permitam incorporar o *habitus* da norma oral culta. Essa responsabilidade da escola é maximizada, na medida em que aumenta o nível de pobreza de sua clientela. Nesse caso, em geral, o contexto familiar não desenvolveu ações pedagógicas primárias que promovessem em seus filhos a inculcação do *habitus* da oralidade culta, nem os círculos sociais que eles frequentam terão condições de fazê-lo.

A par das ações pedagógicas da escola, a resistência ou incorporação do *habitus* também está sujeita a outras forças/influências, de acordo com os grupos sociais onde os alunos se inserem ou com os quais se relacionam e que podem isolá-los ou predisporlos à aderirem às pressões linguísticas normativas. São as redes sociais, cujo estudo favorece a elaboração e compreensão do perfil sociolinguístico das diferentes clientelas.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 84) explica: “O paradigma de estudos de rede com objetivos analíticos desenvolveu-se na antropologia a partir da década de 1950, com a finalidade de se conseguir maior força explanatória na análise das interações”. A autora explica, ainda, que as redes sociais são estruturas compostas por pessoas e/ou organizações que convivem em grupos, cujos partícipes podem ser conectados por um ou mais tipos de relações, que podem ser geradas por interesses comuns: profissão, escola, igreja, lazer, eventos sociais diversos, propagandas múltiplas, influência da mídia, sendo que a escola e a mídia são agentes de mais alta relevância nas redes, enquanto agências universais de padronização da língua.

As redes se caracterizam, fundamentalmente, pela sua abertura e porosidade, o que possibilita relacionamentos múltiplos e infinitos, e sua força reside na sua habilidade de se fazer e desfazer rapidamente, encerrando-se ou transformando-se. Bortoni-Ricardo (op. cit. p. 86) explica que “[...] as redes sociais se diferenciam por características distintas de acordo com o seu tipo: rede local ou rede urbana; por sua natureza: baixa densidade ou alta densidade; e por sua estrutura: multiplex ou uniplex”.

As redes uniplex são aquelas nas quais os membros de uma comunidade de fala estabelecem relações relativamente unilateralizadas, como entre patrão e empregado ou médico e paciente, chefe e secretária, mais ocorrentes nas sociedades tipicamente urbanas e altamente industrializadas. Nessas redes, as relações sociais são mais abertas e diversificadas e, por esses motivos, os sujeitos que a compõem estão mais vulneráveis à incorporação de variações linguísticas.

As redes multiplex, por seu turno, são densas e abrigam pessoas que estão ligadas de várias maneiras: vivem na mesma rua, estudam na mesma escola, compartilham as atividades de lazer, como em comunidades rurais e de classes trabalhadoras tradicionais. São características de comunidades pequenas e tradicionais, onde todos se conhecem e se relacionam em múltiplas situações, tendo mais probabilidades de sofrer maior pressão das redes sociais a que pertencem, o que diminui sua vulnerabilidade às influências exógenas.

O estudo das redes sociais foi de grande importância para a explicação do comportamento linguístico dos sujeitos da minha pesquisa. A análise das suas relações interpessoais levou-me à conclusão de que são inseridos em redes sociais multiplex, de densa tecitura e, por isso, conservam os traços dialetais do seu grupo. Também têm acesso aos diversos recursos midiáticos orais e escritos. O conhecimento das características dos vínculos relacionais ajudou-me a elaborar seu perfil sociolinguístico.

Essas informações foram indispensáveis para a adequação de recursos pedagógicos e materiais didáticos aos dois contextos pesquisados, com vistas a um ensino voltado para a oralidade culta.

2.4.3 Por que o trabalho com a oralidade sob o viés da Sociolinguística?

Atualmente, em meio a inúmeras controvérsias teórico-metodológicas, a inserção da oralidade entre os objetivos prioritários do ensino da língua materna é um tema que vem agregando pesquisadores, professores e gestores da área de Educação. Tal fato motiva-se pela constatação do relevante número de alunos que simplesmente se calam diante da diferença opressiva que se interpõe entre seu dialeto e as variedades cultas praticadas pela Escola, ou seguem usando seu próprio falar, a despeito das críticas e/ou avaliações negativas que Escola e sociedade em geral lhes imputam. Apesar disso, a concretização do objetivo de ensinar as variedades cultas da língua oral nas salas de aula tem sido tímida, o que impede seus alunos de se apropriarem de tão expressivo capital simbólico.

Segundo Bourdieu (*apud* CUNHA, 1979), podemos conceituar o “capital simbólico” como os signos que representam o prestígio de um indivíduo, grupo social ou classe em determinado contexto social, garantindo, a quem o detém, uma posição de destaque. São exemplos as insígnias do militar, a norma linguística que o sujeito pratica, as roupas de grife ou a coroa de um rei. É um tipo de capital que possibilita a dominação do seu possuidor sobre os demais elementos sendo, assim, um instrumento de imposição sobre os que não o possuem ou o possuem em quantidades inferiores. Além disso, o capital simbólico pode ser convertido em capital cultural ou econômico, uma vez que faculta os acessos a eles.

A nossa escola pública é povoada de crianças de classes pobres, praticantes de variações linguísticas desprestigiadas. Considerando-se o fato de que a norma culta é um valor simbólico, a escola não pode se furtar ao compromisso político de propiciar a seus alunos a apropriação das competências linguísticas das normas de prestígio. Nesse contexto, a Sociolinguística se apresenta como a ciência por excelência capaz de oferecer subsídios para um trabalho que vise à quebra da elitização de determinadas normas prestigiadas.

Entretanto, a realidade escolar evidencia um quadro impróprio para o cumprimento de sua tarefa. Vou citar, a seguir, os empecilhos à concretização do

objetivo do ensino da norma oral culta, bem como as assertivas dos teóricos que as referendam:

a) Ausência de um respaldo teórico nas atividades didático-pedagógicas com a oralidade

Essa questão resulta, principalmente, das importantes lacunas na formação dos professores e sua conseqüente desatualização a respeito das propostas da Sociolinguística Educacional, gerando falta de definição clara do que seja norma linguística, desconhecimento das variedades legítimas que povoam as salas de aula e crença equivocada de que a capacidade comunicativa já se acha suficientemente desenvolvida no aluno quando este chega à escola. Sobre essa constatação, Bagno (2003. p. 40) afirma:

[...] esta relação complicada entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino. Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, formal. Foi somente no começo do século XX, com o nascimento da ciência linguística, que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico. Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a sua comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de socorro.

Marcuschi (2005, p. 9) também concorda com a urgência do aprofundamento das questões teóricas sobre o trato didático da oralidade quando ressalta:

[...] conhecemos, hoje, muito mais sobre as relações entre oralidade e escrita do que há algumas décadas. Contudo, esse conhecimento ainda não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para a prática.

Shor (1987, p.19) analisa o problema sob o viés da dicotomia teoria/prática e pontua:

O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula.

Concluindo, tenho observado que a escrita, mais precisamente os estudos da gramática normativa, continuam sendo prioridade nas aulas de LP, ocultando toda a dinamicidade da modalidade oral. A Sociolinguística Educacional, que teve seus primeiros reconhecimentos somente na década de 1970, aponta para possibilidades de estudos linguísticos mais produtivos e já começa a frequentar as salas de aula, ainda que de maneira tímida. São sementes que, esperamos, deem bons frutos em curto prazo.

O desinteresse do poder estatal e dos próprios educadores pela educação corrobora a lentidão com que ocorre o progresso em educação. Assim, as academias formadoras de professores se mostram desatualizadas, em descompasso com a evolução do homem. E as inovações que deveriam emergir desses fóruns raramente chegam às salas de aula ou chegam tardiamente. Esse fato, acrescido da desmotivação dos professores, provocada por diversos fatores, pode explicar a falta de respaldo teórico que poderia produzir a mudança necessária para a formação de cidadãos, principalmente no que diz respeito à implementação da Sociolinguística Educacional.

b) Ausência de atenção ao estudo das competências da oralidade nos livros didáticos de português

Sobre a forma insipiente como os livros didáticos abordam os temas da oralidade, Rojo e Batista (2003, p.93) afirmam:

[...] ainda uma vez, pouquíssimas coleções avaliadas dão atenção à variação linguística (variedades e registros), justamente no campo da linguagem em que a variedade reina absoluta: o campo da oralidade (8%). {...} não é de se desprezar o baixo índice de coleções que propõem alguma diversidade de gêneros orais a serem produzidos em sala de aula (38% apenas), o que novamente reflete a falta de sensibilidade da produção didática para os usos da oralidade.

A significância indiscutível do livro didático para as aulas de LP pode ser atestada pelo investimento maciço que o governo faz na aquisição desse material e na utilização efetiva dos mesmos nas salas de aula das escolas públicas, bem como sua adoção, apesar de menos significativa, nas escolas particulares. Daí a compreensão inquestionável da importância que esse material pode significar para a aprendizagem produtiva da língua materna. Entretanto, como atestaram Rojo e Batista (2003), ainda refletem a primazia grafocêntrica praticada pela escola e relegam a um segundo plano os trabalhos didáticos com a oralidade.

c) Ineficácia, ou quase inexistência de ações produtivas no ensino dos recursos próprios dos gêneros orais

A respeito do ensino dos recursos da variedade oral culta, Antunes (2003, p. 25) observa que o mais ocorrente é:

[...] uma concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho”, etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.

Concluindo, a autora (op. cit. p. 24 – 25) afirma observar-se na escola

[...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar os gêneros orais da conversação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do ‘falar em público’.

Cagliari (2009, p. 89) atribui a inexistência ou ineficiência do trabalho com a oralidade, em grande parte, ao uso da cartilha: “Depois que a cartilha passou a fazer parte da escola, os estudos sobre a oralidade ficaram praticamente excluídos: tudo é feito por escrito”.

Resumindo, Antunes (2003, p. 24) conclui que, sobre as questões de oralidade, ainda se pode perceber:

[...] uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula (cf. Marcuschi, 2001:19);

- uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras de gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial.

A oralidade caracteriza-se por sua natureza social, complexa e dinâmica e requer recursos específicos para sua realização. Assim sendo, necessita de um trabalho específico nas aulas de LP, conforme atestaram Antunes (2007) e Cagliari (2009).

Além dos fatores expostos, outras motivações se colocam como obstáculos à efetivação do trabalho didático com a oralidade:

- Dinamismo das atividades orais que expõem diferenças pessoais e de opinião e produz “barulho e confusão”, ameaçando o controle que o professor pretende exercer sobre a turma;
- Preocupação do professor de expor o aluno a situações desconfortáveis, quando este exterioriza seu dialeto ou suas opiniões;
- Inibição recorrente entre os alunos nas exposições orais.

A observação pragmática de sala de aula possibilitou a Fleuri (2011, p. 29) a seguinte constatação:

Ao silêncio do corpo se acrescenta a imposição do “silêncio da palavra”. Proíbe-se, por exemplo, que os estudantes conversem entre si e se institucionaliza a obrigação de repetirem quase mecanicamente apenas o que o professor ensina. E há professores que se esmeram em descobrir métodos para manter seus pupilos calados.

Sobre esse assunto, Marcuschi (2003, p. 21) conclui:

[...] a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura.

Assim, a escola segue seu caminho negligenciando o trabalho com a oralidade, apesar da urgência da implementação de práticas efetivas para o desenvolvimento da competência da modalidade linguística oral, que visem à sua ampliação e otimização.

As considerações tecidas motivaram a pesquisa aqui apresentada que teve por objetivo verificar a eficácia da implementação, em duas salas de aula de 5º ano, de práticas didáticas de oralidade sistemáticas e semanais, pautadas pelos pressupostos da Sociolinguística, visando ao progresso dos alunos no domínio das normascultas orais.

3 PREPARANDO A PESQUISA

No intuito de descobrir alternativas para uma prática de ensino de LP que nega o trabalho com a oralidade, idealizei a pesquisa denominada “*Eles fala, nois cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma oral culta aos seus alunos?*”. Sua concretização deu-se pela construção e implementação de atividades didáticas de oralidade, denominadas Oficinas de oralidade, respaldadas pela Sociolinguística Educacional.

No contexto com que me deparei, as professoras de LP das duas turmas alvo abordavam os gêneros textuais, limitando-se quase que somente à oferta, em sequência, de diversos textos do mesmo gênero, sem uma preocupação maior com a análise da estrutura, arquitetura e recursos discursivos próprios de cada um. Elas trabalhavam a interpretação dos textos, a ortografia, a gramática normativa (como, por exemplo, o ensino das categorias gramaticais) e a produção de textos escritos, cumprindo o programa regular proposto pela escola ou por opção pessoal. Nesse particular, não me cabia interferir.

As atividades especificamente orais eram elaboradas e executadas por mim, sendo realizadas às quartas ou quintas-feiras de cada semana. Eram pontuais, sistemáticas, diversificadas e privilegiavam o oral, buscando sempre uma sintonia com os diversos gêneros textuais trabalhados pelas duas professoras.

Faz-se mister aqui esclarecer que eu, idealizadora desta pesquisa, não faço apologia à prática de compartimentalização da LP em ensino de gramática, produção de textos, interpretação, atividades de oralidade... Espero ter-me feito clara, quando explico que todas as atividades por mim realizadas foram planejadas conjuntamente com as professoras da disciplina, formando um todo significativo, em consonância com sua programação. Só não me foi possível assumir todas as aulas da grade curricular.

As oficinas, que serão descritas no capítulo 4, compuseram-se de atividades que motivaram a exposição oral dos alunos e destacaram suas variantes linguísticas, para posterior agrupamento e seleção. Essa análise orientou a produção e realização de trabalhos com diferentes gêneros textuais como entrevistas, debates regrados, jograis, discussão de temas da atualidade a partir de textos socialmente veiculados, contação de causos, relatos de experiências. Também norteou, através do evidenciamento da realidade linguística da clientela, um trabalho produtivo com a elaboração e realização

de exercícios estruturais, perpassados pela conscientização e reflexão, que propiciaram o conhecimento e a prática dos recursos das variedades cultas.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Gil (2006, p. 42), toda pesquisa é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Para aprofundar o entendimento sobre a pesquisa-ação, método escolhido para a concretização de minha pesquisa, busquei respaldo em Thiollent (1996, p. 25) que ofereceu um *corpus* de argumentos para reflexão, sobre os quais alicersei meus trabalhos. A pesquisa-ação, segundo o autor é “[...] uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação”, aplicável em diferentes áreas do conhecimento e atuação como Educação, Comunicação, Informação, Práticas políticas, Organização e outras.

A pesquisa-ação configura-se como uma linha de pesquisa social, a partir de uma ação planejada, utilizando-se de diversas estratégias para a sua concretização, dentre as quais citamos: entrevistas, observação sistemática, atuação em campo, tabelamentos, diagnóstico, levantamento de documentos. Trata-se de instrumento de investigação prioritariamente qualitativa e dialógica, com grupos de pequeno ou médio porte, realizando-se em meios sociais delimitados. O autor (op. cit. p. 23) propõe como bases da pesquisa-ação: “A compreensão da situação, a seleção de problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes”. Pressupõe a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, supondo-se, assim, uma forma cooperativa entre ambos, no planejamento e desenvolvimento das atividades que produzirão situações ideais para a coleta de dados e na comunhão das concepções teóricas que respaldam a pesquisa. É um trabalho solidário que busca produzir determinadas mudanças ou melhorias no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que o campo de aplicação, aqui, é a pesquisa educacional.

A pesquisa-ação ancora-se em uma base empírica, porém deve respaldar-se firmemente em um arcabouço teórico coerente. Gil (op. cit.) acredita que, somente assim, poderá o pesquisador ter condições seguras para buscar e/ou comparar

informações, articular conceitos, avaliar, discutir ou interpretar resultados, elaborar generalizações, levantar hipóteses, construir estratégias, fazer inferências.

Esse método coaduna-se com os pressupostos da Sociolinguística Educacional em vários pontos convergentes:

- Reveste-se de uma função política, pois a investigação que propõe está inserida em uma política de transformação.
- As populações pesquisadas não são consideradas ignorantes ou desinteressadas.
- Trata-se de uma situação na qual os participantes têm vez e voz e sua participação é absolutamente necessária. A pesquisa não pode ser feita à revelia das partes envolvidas.
- Boa parte das propostas da pesquisa-ação orienta-se para uma ação “emancipatória” e dirige-se a grupos sociais pertencentes às classes populares ou dominadas.
- Na abordagem da interação social, os aspectos sócio-políticos são frequentemente privilegiados.
- Visa à progressão da consciência dos participantes.

Diferentemente das pesquisas convencionais, as variáveis não são controláveis mas, ao contrário, podem interferir livremente no contexto observado. Entretanto, apesar de admitir um planejamento flexível, pressupõe uma rota pré-definida para orientação de seu percurso que poderá ser alterada na medida da demanda da situação concreta:

- Escolha do tema.
- Fase exploratória para definir contexto e delinear objetivos.
- Planejamento da ação.
- Intervenção.
- Avaliação.

Resumindo, Thiollent (1996, p. 16) cita alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;

- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento e o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Para agrupamento das variantes, utilizei-me dos três *continua* propostos por Bortoni-Ricardo (2005) já referidos anteriormente, e das análises contrastivas.

Vandresen (1988) explica que a análise contrastiva é a ferramenta metodológica da Linguística Contrastiva, um ramo da Linguística que estuda e compara duas ou mais línguas (ou variações linguísticas), viabilizando a percepção de diferenças e semelhanças entre elas. Segundo o autor, esse método permite a exploração da linguagem através do entrecruzamento de informações, configurando-se, assim, como uma estratégia metodológica investigativa. A análise contrastiva não realiza estudos comparativos somente com as estruturas fonológicas das línguas, mas também entre estruturas morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais.

A pesquisa pautou-se, assim, por uma abordagem qualitativa, efetivada através de análises contrastivas, buscando responder à questão norteadora: Qual a eficácia de um trabalho efetivo com a oralidade para a promoção da educação sociolinguística dos alunos?

A expressão “análise qualitativa” é, segundo Thiollent (1996), correntemente utilizada nas Ciências Sociais, particularmente na Antropologia e na Sociologia, e se refere a um conjunto de técnicas de investigação como a observação participante e as entrevistas estruturadas e as não-estruturadas. Essa estratégia permite apreender mais profundamente a realidade investigada, através da observação pontual das diferentes realidades e comportamentos.

Em coerência com a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisa-ação, as ferramentas usadas para a iluminação dos eixos principais que objetivaram o presente estudo foram os diálogos, as entrevistas, a observação sistemática, a intervenção didática, enquanto pesquisadora, bem como as das professoras de LP. Entretanto, os diálogos, em se tratando de uma pesquisa voltada para a oralidade, foram o ponto de partida dos trabalhos, viabilizando todas as demais ações.

Afirmando o valor dos diálogos como ferramentas investigativas, Bakhtin (2006, p. 127) afirma:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta das pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

A observação pontual, por sua vez, respaldou a pesquisa de fundamentos empíricos, imprescindíveis para as respostas às questões colocadas. Todo o trabalho realizado nas oficinas, que serão posteriormente detalhadas, orientou-se por uma avaliação diagnóstica que descortinou o universo a ser pesquisado.

O termo “diagnóstico” procede do vocábulo grego *gnosis* = conhecimento, e do prefixo “*dia*”, também grego, que significa através de, ao longo de. Então, podemos definir “diagnóstico” como um *corpus* de conhecimentos prévios, construídos a partir de uma descrição minuciosa, através do qual poderemos traçar observações sucessivas e cumulativas de uma determinada realidade. Constitui um processo originado a partir de um objetivo claro, bem delimitado e é o primeiro passo para uma intervenção na realidade. Atua como uma âncora para a posterior construção de estratégias de ação para questões que nos inquietam.

Foi Jean Piaget, um dos mais proeminentes epistemólogos do século XX (1896 - 1980), quem primeiramente pontuou a importância do *know-how* que o aluno detém. Com base teórica nas pesquisas piagetianas, o conceito de conhecimento prévio passou a ocupar um espaço privilegiado nas reflexões dos educadores, referindo-se a uma abordagem inicial de saberes acumulados que embasarão aprendizagens posteriores.

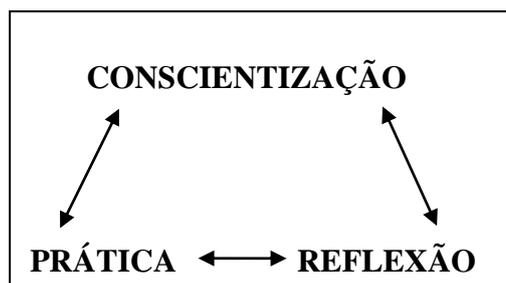
Sob uma perspectiva piagetiana, a construção de novas aprendizagens ancora-se sobre conhecimentos prévios que estabelecem uma ponte do conhecido para o desconhecido. Segundo Piaget (1961), todo conhecimento somente é possível porque há outros anteriores e as estruturas cognitivas são condições fundamentais para a elaboração de posteriores conhecimentos mais complexos. Assim, considerando-se que a escola abriga uma gama relevante de variações linguísticas, o trabalho com a oralidade torna imperativa uma diagnose que anteceda a um planejamento de atividades didáticas.

Finalizando, destaco que a avaliação diagnóstica configurou-se como um instrumento de fundamental importância para a pesquisa-ação, uma vez que fez aflorar

percepções, alargou perspectivas, esclareceu dúvidas e, desse modo, pôde desvelar a bagagem linguística dos alunos, respaldando ações mais próprias e incisivas para o ensino do código oral culto.

Todas as atividades linguísticas de oralidade foram sustentadas por um tripé constituído por princípios dialogantes, considerados essenciais para se garantir um trabalho produtivo, cuja ilustração, por mim idealizada, apresento a seguir:

Quadro 7: Princípios embasadores da pesquisa



A conscientização é a percepção racional de um fato, uma capacidade do ser humano, cuja ação decorre da necessidade de responder aos desafios apresentados pelos diferentes contextos de vida. É através dela que o homem se realiza como sujeito, porque, a partir dela, pode refletir, criticar, inventar, decidir organizar. Essas ações tornam o ser humano não apenas adaptado, mas integrado ao mundo. É um processo dialógico que o homem realiza na busca de conhecer-se e conhecer o mundo. Segundo Freire (1986, p. 25) “[...] a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo”. Para o autor, é uma ação refletida e refletora da realidade.

A conscientização é um processo e sua construção ocorre, geralmente, de forma lenta. Assim sendo, explica-se a relevância de se propor, como um dos objetivos do trabalho escolar com a oralidade em língua materna, a conscientização dos alunos sobre a existência dos diferentes falares, da sua determinância sócio-histórica e relevância social. Será um pré-requisito para a ação e a incorporação das normas cultas.

O objetivo de conscientização, do ponto de vista desta pesquisa, pressupõe a abrangência de todos os sujeitos nela envolvidos, professores, bolsistas e alunos, e perpassou todas as oficinas, como veremos oportunamente.

A reflexão, por sua vez, é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, para a análise das apreensões que o sujeito realizou da realidade, num processo

de questionamento. Então, podemos concluir que a consciência é pré-reflexiva, pois precede qualquer acontecimento externo.

Como suporte do trabalho, utilizei recursos da pesquisa etnográfica como questionários para levantamento e posterior análise de dados relativos à realidade socioeconômica e cultural dos alunos, observações e anotações de campo, gravações de exposições orais dos alunos em debates, entrevistas, dramatizações, contação de casos e posterior transcrição das mesmas.

A Etnografia é uma subdisciplina da Antropologia descritiva que se dedica a compreender crenças, valores, desejos e comportamentos individuais, a partir de seu campovivencial. Domingues (1998) postula como premissa da Etnografia a tentativa de apreensão e compreensão do comportamento humano numa perspectiva evolucionista e global, dentro do quadro de referências no qual um indivíduo se encontra inserido.

Ainda segundo o referido autor (op. cit.), os estudos etnográficos são uma técnica, proveniente da Antropologia Social, que pressupõe uma interação prolongada entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, a aceitabilidade por parte dos sujeitos pesquisados e a concordância institucional, compondo esses pressupostos um conjunto de condições *sine qua non* para resultados produtivos.

Finalizando, podemos afirmar que a análise etnográfica é um método específico da pesquisa antropológica. Entretanto, outras ciências sociais, dentre as quais se destaca a Sociolinguística, recorrem a técnicas e métodos etnográficos na pesquisa qualitativa, adotando alguns de seus procedimentos próprios como a observação pontual, a interação pesquisador/pesquisado no próprio campo da pesquisa e as entrevistas. Na minha pesquisa, utilizei-me dessas estratégias que orientaram caminhos metodológicos e forneceram subsídios para a elaboração de atividades mais coerentes com a realidade dos alunos.

3.2 AS ESCOLAS-ALVO DA INVESTIGAÇÃO

Levando-se em conta todas essas reflexões e considerando-se que a pesquisa que aqui descrevo construiu-se a partir de análises comparativas sobre as observações feitas em dois ambientes distintos, a Escola Municipal Oswaldo Velloso e o Colégio de Aplicação João XXIII, a abordagem etnográfica fez-se de suma importância, fornecendo subsídios para o aprofundamento da compreensão das diferenças linguísticas das duas realidades, que passo a descrever.

3.2.1 A Escola Municipal Oswaldo Velloso

A primeira etapa da pesquisa realizou-se na Escola Municipal Oswaldo Velloso, no decorrer do ano letivo de 2012. A instituição funciona em um prédio adaptado, com salas pequenas e pouco ventiladas, carteiras escolares muito próximas umas das outras. O pátio para Educação Física, jogos e recreio fica no centro do terreno, ladeado pelas salas, gerando muito ruído dentro delas, acrescido de toda a movimentação da rua com a qual faz divisa. A limpeza e a organização do espaço escolar são, por outro lado, um ponto de honra para as integrantes da gestão escolar, o que de fato pode ser constatado no local.

A escola possui cerca de 800 alunos, distribuídos no primeiro e segundo anos da Educação Infantil, no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e na EJA. Trata-se de uma escola bem conceituada pela comunidade juizforana em geral, graças à dedicação da maioria de suas professoras e gestores.

Apesar disso, em 2011, apresentou baixo índice no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), alcançando a média 4.2, fator determinante para a opção por essa escola para a implementação da minha pesquisa. “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep/MEC e busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado)”.¹⁴

O indicador é calculado a partir do desempenho dos discentes em português e matemática, de taxas de aprovação e de fluxo de alunos. Em 2011, as médias nacionais foram maiores do que as metas estabelecidas para que o país cumprisse o objetivo de chegar ao nível educacional de países desenvolvidos em 2021, segundo quadro abaixo:

¹⁴Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 10/mar/2011.

Quadro 8

ANO	2007	2009	2011	2013	2021
Nota Até 4ª Série	4.2	4.6	5.0	-	-
Meta Até 4ª Série	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Nota De 5ª a 8ª Série	3.8	4.0	4.1	-	-
Meta De 5ª a 8ª Série	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)

Na Escola Municipal Oswaldo Velloso há, aproximadamente, oitenta professores, divididos em dois turnos: diurno (manhã e tarde) e noturno, quando funcionam classes da EJA. Do universo docente, há um professor com mestrado e, aproximadamente, sessenta com especialização. Os demais têm somente graduação em nível superior. Os professores efetivos ingressaram na escola por meio de concurso, sendo exigida somente a conclusão do curso superior. As professoras de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental lecionam todas as disciplinas, independente de sua formação acadêmica, com exceção de Artes, Educação Física, Informática e Inglês. A escola não possui o segundo segmento do Ensino Fundamental.

A escola localiza-se no bairro Santa Luzia, em Juiz de Fora (MG). Fica próximo ao centro da cidade, porém com todas as características de bairros de periferia pobre, com construções de padrão simples, misturando residências e estabelecimentos de pequenos comércios, circundado por comunidades violentas, que concentram grupos de usuários de drogas.

A turma alvo da pesquisa é composta de 28 alunos, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária média de 12 anos. Tem a frequência média diária de 22 alunos e apresentou, ao final do ano, uma evasão escolar de 5 alunos. Os alunos pertencem à classe média baixa, são inseridos em uma ampla e diversificada rede social e têm livre acesso aos diversos recursos midiáticos orais e escritos. São bastante motivados para a leitura, fato resultante do empenho pessoal da professora de LP.

A professora efetiva, coordenadora do quinto ano D, lecionava LP, Matemática, História, Geografia e Ciências para a turma. Demonstrou solidariedade e aquiescência aos objetivos da pesquisa, o que contribuiu sobremaneira para o êxito da mesma. É uma profissional experiente, competente, responsável, engajada com as propostas educacionais inovadoras. Possui formação em nível superior e curso de especialização.

3.2.2 O Colégio de Aplicação João XXIII

A segunda etapa da pesquisa realizou-se no Colégio de Aplicação João XXIII, no primeiro semestre de 2013. Funciona em um prédio construído para ser escola, com salas amplas, altas e mobiliário apropriado, em ótimas condições e de aspecto agradável. Há espaços diferenciados para as múltiplas atividades escolares: biblioteca, oficina literária, jogos, educação física, coordenação, secretaria, direção, pátios cobertos e ao ar livre, grande quadra para jogos, anfiteatro.

Possui, aproximadamente, 1250 alunos, agrupados nos três segmentos: Ensino Fundamental (9 anos, cada um com três turmas); Ensino Médio (3 anos, cada um também com três turmas) e EJA. Também oferece projetos extraclasse a seus alunos, como teatro, escola de circo, balé e esportes diversos.

O ingresso nesse colégio ocorre por sorteio e é altamente disputado, graças ao prestígio que goza no seio da comunidade juizforana, devido, principalmente, aos escores alcançados nas avaliações externas. Em 2011, por exemplo, atingiu a média de 7,5 pontos no IDEB. Não apresenta evasão escolar no Ensino Fundamental, nem níveis significativos de reprovações.

A escola situa-se no bairro Santa Helena, em Juiz de Fora (MG), que fica próximo ao centro da cidade. É um bairro de classe média, vizinho a bairros de classe média alta. Sua clientela advém dos mais distantes bairros da cidade, bem como de pequenas cidades vizinhas, motivados pela qualidade do ensino, por ser público, gratuito e pela possibilidade da permanência no colégio desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

A clientela, em sua maioria, pertence à classe média, havendo, entretanto, um número significativo de alunos de classe média baixa que cresce a cada ano. Também são inseridos em uma ampla e diversificada rede social e têm livre acesso aos diversos recursos midiáticos orais e escritos. São altamente motivados para a leitura, fato

resultante de projetos específicos para esse fim, desenvolvidos na escola, e pela exigência dos pais que apostam na educação como instrumento de sucesso na vida.

A turma alvo da pesquisa é composta de 30 alunos, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária média de 11 anos, sendo a frequência média diária de 29 alunos. A parceira na pesquisa-ação, professora efetiva, coordenadora do quinto ano C, estava interessada e muito motivada para participar da proposta do trabalho. Entretanto, por motivos particulares, teve que afastar-se da escola e foi substituída por outra que, por motivos burocráticos, também, teve que se ausentar. A terceira professora a assumir a turma mostrou-se disponível, atenciosa e igualmente interessada. Entretanto, devido à incompatibilidade de horários, tivemos poucos encontros.

O corpo docente do Colégio de Aplicação João XXIII é formado por 100 professores, sendo 84 efetivos. Dentre estes, são 2 especialistas, 31 mestres, 30 doutores, 2 mestrados e 18 doutorandos, na ocasião desta pesquisa. O ingresso de professores efetivos na escola, efetuado via concurso, exige mestrado como titulação mínima. Para os professores substitutos, a exigência restringe-se à graduação em nível superior. Os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como na escola Municipal Oswaldo Velloso, também lecionam todas as disciplinas, com exceção de Artes, Educação Física, Inglês e Informática que são ministradas por professores com formação específica.

3.2.3 Estudo comparativo das duas realidades

Buscando aprofundar o conhecimento da realidade de ambas as escolas, realizei uma pesquisa etnográfica a partir de questionários aplicados aos alunos, sobre quesitos que julguei relevantes para a presente pesquisa: profissão/ocupação dos pais/responsáveis pelos alunos e envolvimento desses com práticas regulares de leitura. Também considerei, na comparação, o contexto escolar, acreditando que o desempenho de uma escola depende de um complexo de fatores.

Quadro 9

PROFISSÕES/OCUPAÇÕES DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS		
	OSWALDO VELLOSO (28 alunos)	JOÃO XXIII (30 alunos)
	Abril/2012	Abril/2013
Agente de saúde	1	-
Agente penitenciário	1	-
Ajudante de pedreiro	-	1
Aposentados pelo INSS	2	3
Auditor fiscal	-	1
Auxiliar de tesouraria	1	-
Balconista	-	1
Bancário	1	-
Banho e tosa de animais	1	-
Cabeleireira: funcionária	2	2
Caixa de supermercado	1	-
Caminhoneiro	1	-
Comerciante	-	1
Consertador de geladeiras e máquinas de lavar roupas	3	1
Costureira de malharia	-	1
Cozinheira	1	1
Cuidador(a) de idosos	1	-
Dona de salão de beleza	1	2
Decoradora de festas	1	-
Doceira	1	-
Dona de casa	3	3
Dono de “hortfruit”	-	1
Dono de mercearia	-	2
Enfermeiro(a)	-	2
Eletricista	1	-
Empregada doméstica	3	3
Empresária de loja de roupas	-	1
Entregador de pizza	-	1
Estoquista	-	1
Faxineiro(a)	1	-
Gerente de posto	1	-
Loja de construção própria	-	2
Lutador	-	1
Manicure	1	2
Motofrotista	-	1
Motorista	1	-
Passadeira	-	1
Pedreiro	2	1

Pintor	-	1
Porteiro	-	1
Protético	1	-
Professor(a)	2	2
Professora de aulas de reforço	1	2
Salão de beleza: funcionária para serviços gerais	1	-
Secretária de escola	1	-
Serralheiro	-	1
Servidor público da prefeitura	-	1
Técnico de informática	-	3
Telemarketing	1	-
Torneiro mecânico	1	-
Vendedor(a) de loja	3	1
Vigilante	1	-

Com relação ao universo familiar, no tocante à profissão/ocupação dos pais e/ou responsáveis, os dados do gráfico acima apontam para duas realidades muito próximas. Entretanto, a observação pragmática mostra uma diferença no contexto sócio-econômico-cultural que, na prática, pesa positivamente a favor do Colégio João XXIII, e cujos fatores determinantes exigirão um estudo mais aprofundado, o que poderá ser tema para outra pesquisa.

Além disso, por se tratar de uma escola muito concorrida, haja vista que o número de inscrições em cada sorteio para as 75 vagas anuais do primeiro ano do Ensino Fundamental geralmente ultrapassa mil candidatos, o colégio também oferece o Ensino Médio, motivando os pais e responsáveis pelos alunos a se relacionarem harmonicamente com as inovações de um colégio de aplicação e a se empenharem em oferecer um acompanhamento efetivo da vida escolar dos filhos, investindo significativamente no seu crescimento cultural, salvo poucas exceções.

Com relação à variedade linguística, os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII se aproximam muito do falar urbano, mesmo aqueles das classes mais desfavorecidas, fato que merece ser investigado com maior profundidade. A meu ver, um dos fatores que certamente influencia nesse comportamento é a convivência desses alunos com os de classes mais favorecidas socialmente, a par da educação escolar privilegiada.

Com relação aos hábitos regulares de leitura, a pesquisa com os pais/responsáveis de ambas as realidades apontou para uma prática esporádica de leitura

de revistas e jornais, sendo que a Escola Municipal Oswaldo Velloso apresentou uma quantidade expressiva de leitores da Bíblia, fato muito pouco constatado no Colégio de Aplicação João XXIII.

Quanto ao corpo docente, os professores do Colégio de Aplicação João XXIII têm um regime de trabalho de quarenta horas semanais, sendo, no máximo, 16 horas/aula. O tempo restante é destinado à preparação das atividades didáticas, reuniões e capacitação. Também têm dedicação exclusiva, o que favorece trocas didáticas produtivas e planejamentos interdisciplinares. No que concerne à questão salarial, são mais bem remunerados, motivo que, aliado à dedicação exclusiva, desmotiva ou impede que trabalhem em vários estabelecimentos simultaneamente. Aliados a outros fatores já citados, esses têm colaborado sobremaneira para os resultados positivos do desempenho acadêmico dos alunos, evidenciados não só nas avaliações internas do próprio colégio, como também nas externas: IDEB, vestibulares, Olimpíada Brasileira de Matemática e outros.

Na Escola Municipal Oswaldo Velloso, os professores têm uma carga máxima de 24 horas-aula semanais e são mal remunerados, o que os obriga a trabalharem em mais de um estabelecimento, para reforçarem o orçamento doméstico. Também têm poucas oportunidades de realizarem trabalhos coletivos, o que impede ações mais globalizadas e a troca de informações e experiências.

No planejamento das oficinas, houve sempre a preocupação em aproximá-las das situações reais de comunicação, objetivando-se, dessa maneira, centralizar a motivação como elemento essencial para o engajamento efetivo dos alunos.

A avaliação diagnóstica permeou todas as atividades, visando à coleta, à categorização e à análise das variantes linguísticas praticadas pelos alunos. Para registro das conversas nas Oficinas de oralidade, adotei, inicialmente, a gravação *in loco* e sua posterior transcrição. No Colégio de Aplicação João XXIII, essa forma de registro demonstrou eficiência nos resultados e foi realizada pela professora regente ou pelas bolsistas, uma de Letras e outra de Pedagogia, que auxiliaram na pesquisa, gravando e fazendo transcrições de áudios, exibindo vídeos, auxiliando no preparo de atividades.

Entretanto, na escola Municipal Oswaldo Velloso, a gravação mostrou-se ineficiente, sendo prejudicada pelo baixo tom de voz da maioria dos alunos, bem como pelo excesso de ruídos circundantes, pois a sala de aula é contígua ao pátio, onde se realizam as aulas de Educação Física e o recreio, e próxima a uma rua de grande movimento, conforme dito anteriormente.

Como alternativa, optei, então, pelo registro minucioso, escrito, das realizações orais, metodologia essa que se mostrou satisfatória. Foi realizado pela professora regente ou pela bolsista, uma vez que as oficinas eram conduzidas por mim. As observações resultantes das oficinas compuseram um *corpus* de dados, a partir de realizações linguísticas autênticas, e foram orientadas por princípios sociolinguísticos. Esse *corpus* forneceu balizas para a compreensão da realidade linguística dos alunos, através do evidenciamento das variantes que praticavam, as quais foram analisadas e agrupadas sob o ponto de vista fonético e/ou sintático-morfológico.

Para compreensão e agrupamento dos dados, optei pela análise contrastiva presente nos três *continua*. Foi uma técnica produtiva, por me ter possibilitado intervenções didáticas efetivas para a ampliação de competências orais. A partir das informações obtidas, também pude elaborar atividades estruturais que abordaram questões pontuais, de relevante importância, por terem permitido aos alunos a prática consciente de variantes da norma culta, falando-as e ouvindo-as, construções às quais têm raro acesso fora das salas de aula.

No final do período letivo, realizei uma análise contrastiva do comportamento linguístico dos alunos, considerando o início e o final dos trabalhos nas oficinas. Pretendi, com isso, responder à questão colocada nesta pesquisa: “A implementação das práticas didáticas pontuais de oralidade em sala de aula, orientadas pelas propostas da Sociolinguística Educacional, são eficazes para promover o progresso dos alunos no domínio da variedade culta da língua, na sua modalidade oral, ou seja, houve deslocamentos nos *continua* propostos por Bortoni-Ricardo?”

4 A PESQUISA

Conforme dito anteriormente, a pesquisa realizou-se em duas etapas, sendo a primeira em 2012, na Escola Municipal Oswaldo Velloso, e a segunda em 2013, no Colégio de Aplicação João XXIII. A opção por essas escolas deveu-se ao fato de serem realidades diferentes, do ponto de vista social e educacional, o que favoreceria uma análise comparativa ao final dos trabalhos.

Meu primeiro contato nos dois estabelecimentos foi com as professoras de LP que estariam diretamente ligadas à pesquisa como parceiras. A escolha das duas docentes deveu-se ao fato de eu já conhecer sua competência profissional, o que me proporcionaria trocas mais produtivas para ensinar e aprender. Passo a descrever com detalhes as oficinas.

As oficinas abarcaram: a) o trabalho com gêneros textuais genuinamente orais, socialmente veiculados e próximos ao universo dos alunos, como os jograis, a contação de casos, as narrativas a partir de gravuras, os jornais falados, as entrevistas, os debates sobre temas atuais, a dramatização de situações em que os personagens apresentaram diferentes falares: rurais, regionais, característicos de grupos específicos; b) produções escritas geradas em apresentações orais, como no caso da criação de livros; c) atividades de oralização da escrita, como nos exercícios estruturais, para a aprendizagem de itens gramaticais específicos.

As atividades orientaram-se por princípios compatíveis com um ensino democratizante:

- Envidar todos os esforços para evitar a estigmatização dos diferentes falares;
- Comparar as realizações linguísticas, tendo como parâmetro as variedades cultas;
- Explicitar o valor social das diferentes variações;
- Substituir “repreensões” por “novas oportunidades”;
- Mudar o enfoque do “erro” para o de “adequação”;
- Privilegiar os trabalhos em grupos.

4.1 NA ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO VELLOSO

As oficinas na Escola Municipal Oswaldo Velloso seguiram o seguinte cronograma:

Quadro 10

NÚMEROS DAS OFICINAS DA E. M. OSWALDO VELLOSO	TOTAL DE AULAS: 28
Oficina 1: Questionário escrito para inventário de crenças	1 aula
Oficina 2: A logomarca das oficinas	2 aulas
Oficina 3: Contação oral de histórias	3 aulas
Oficina 4: Causos de família	2 aulas
Oficina 5: Recitando poesia	2 aulas
Oficina 6: Conhecendo o contínuo rural/urbano	1 aula
Oficina 7 : Aprendendo a noção de “variante” linguística	1 aula
Oficina 8: A concordância própria da norma culta: “nós vamos”, “a gente vai”	1 aula
Oficina 9: O uso dos pronomes reflexivos me, se, nos	1 aula
Oficina 10: Conhecendo o contínuo oralidade/letramento	1 aula
Oficina 11: O sufixo /inho/ do diminutivo sintético	1 aula
Oficina 12: Conhecendo o contínuo de monitoração estilística	2 aulas
Oficina 13: Recursos de polidez	2 aulas
Oficina 14: O uso do verbo haver no sentido de existir	1 aula
Oficina 15: Teatralização do cotidiano	3 aulas
Oficina 16: As entrevistas	4 aulas

Oficina 1: Questionário escrito para inventário de crenças

A atividade aqui descrita não caracterizou, propriamente, uma oficina, mas uma preparação para as oficinas posteriores, quando apliquei um questionário de crenças para conhecer e melhor compreender os alunos.

Após me apresentar, solicitei a cada aluno que fizesse o mesmo. Depois, expliquei-lhes que iríamos trabalhar juntos por todo o ano letivo. Por isso, necessitaria que respondessem a um questionário escrito (de crenças), para que eu os conhecesse melhor. Isso facilitaria nosso relacionamento e permitiria que eu planejasse atividades mais interessantes.

Barcelos (2006, p. 18) define crença como “[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretação e re-significação”. Assim concebido, podemos concluir que as crenças são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, e, por isso, ainda segundo Barcelos (2006,

p. 18), “[...] dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Dinâmicas, porque podem ser incorporadas ou trocadas a qualquer momento da existência do ser humano; contextuais, porque são ancoradas em recortes da realidade; paradoxais, porque podem agir como ativadoras ou inibidoras das ações. Assim, há que se admitir uma relação de reciprocidade de influência entre a crença e o meio onde é gerada. A autora (op. cit.) explica que crer é confiar, acreditar, apostar em algo, prescindindo de fatos reais comprobatórios para tal. A crença não pode ser aprendida por meio da ação ou percepção, porém desenvolvida através de momentos de questionamento e reflexão.

Esse instrumento inicial de investigação, apesar de inconvenientes como, principalmente, a emissão de “respostas esperadas”, cumpriu satisfatoriamente três objetivos para os quais se dirigiu: a) Evidenciou as concepções dos alunos sobre suas percepções e expectativas a respeito do ensino de LP; b) Influenciou nas abordagens de ensino, interferindo nas opções de propostas didáticas implementadas; c) Forneceu subsídios para a análise comparativa final, realizada após concluído todo o trabalho com a oralidade nas duas escolas.

O questionário foi o mesmo aplicado para os alunos de ambas as escolas pesquisadas e encontra-se detalhado em “Análise de dados”. (Quadros 12 a 24). Optei por colocar as respostas dos alunos das duas escolas pesquisadas nos mesmos quadros, para facilitar uma análise comparativa que respondesse à pergunta motivadora da implementação da pesquisa no Colégio de Aplicação João XXIII: “A diferença do corpo docente e discente dessa escola iria alterar os resultados averiguados na pesquisa da escola Municipal Oswaldo Velloso?”

Segue-se a explicitação das perguntas:

Quadro 11: Questões das entrevistas escritas feitas aos alunos das escolas pesquisadas

- * *Em sua opinião, a escola é importante? Por quê?*
- * *Você tem que aprender a escrever para quê?*
- * *Você tem que aprender a ler? Por quê?*
- * *E a falar, você tem que aprender também?*
- * *Mas quando você chega à escola já sabe falar. Então o que você deveria aprender nas aulas de conversação?*
- * *Na escola, devemos aprender a falar, ouvir, ler e escrever. Qual dessas habilidades você acha mais importante? Por quê?*
- * *Na escola, você tem muitas atividades para aprender a ler e a escrever? Quais?*
- * *E atividades de conversação, você tem também? Quais?*
- * *O que são oficinas de oralidade?*

Nas duas escolas repeti o questionário no final da pesquisa, para avaliar se as Oficinas de oralidade haviam promovido mudanças nos conceitos dos alunos.

Na Escola Municipal Oswaldo Velloso, foram realizadas, ao todo, dezesseis oficinas e no Colégio de Aplicação João XXIII, doze. O número menor de oficinas neste estabelecimento deveu-se ao fato de a professora de LP não ter conseguido disponibilizar mais tempo para a realização das mesmas.

As respostas aos questionários foram espontâneas, havendo o cuidado da pesquisadora e das professoras efetivas de não influenciarem nelas. Houve alunos que não quiseram se identificar, o que lhes foi permitido.

Oficina 2: A logomarca das oficinas

Houaiss (2004, p. 462) define logomarca como “[...] núcleo de identidade visual de uma empresa, quando é comunicado pela combinação de um símbolo e um logotipo”. É, assim, um código visual que representa uma ideia que se deseja comunicar. Pretende ser uma marca identitária, visando evocar lembranças positivas em seus destinatários.

Utilizei a logomarca abaixo apresentada para caracterizar as Oficinas de oralidade e para identificá-las, objetivando criar lembranças na memória dos meus alunos. Acredito ter sido uma imagem visual que sintetizou, de maneira satisfatória, o espírito dessas oficinas.

Figura 1: Logomarca das oficinas



Distribuí aos alunos a logomarca e pedi-lhes que a colassem no caderno, como forma de registrar esses eventos. Depois, perguntei-lhes o que achavam dela e eles responderam:

S – *Não gostei das figuras!*

M – *Achei legal, porque fala das variedades da nossa língua!*

C – *É mesmo! Tem todo tipo de gente.*

P – *Eu só não gostei da coruja. Acho que não tem nada a ver!*

N – *Claro que tem! A coruja significa sabedoria.*

B – *Essa figura mostra uma coisa importante: que todas as pessoas são diferentes, mas que são todas brasileiras.*

P – *Também mostra que, por serem todas diferentes, as pessoas podem também ter modos de falar diferentes.*

Pesquisadora – *Vocês disseram umas coisas bem importantes: que no Brasil existem pessoas bem diferentes, que falam variedades linguísticas diferentes, mas que essas diferenças linguísticas devem ser todas respeitadas.*

As respostas emitidas me ensinaram, bem rapidamente, já nesse primeiro contato com os alunos, que todo momento pode gerar discussões e reflexões respeitadas, ambiente fértil para a Educação Sociolinguística, e que o professor deve aproveitar todos eles para suas intervenções didáticas.

Oficina 3: Contação oral de histórias

A contação oral de histórias realizada pelos alunos é uma atividade pedagógica produtiva que visa ao desenvolvimento de duas habilidades requeridas nas interações linguísticas, o falar e o ouvir, as quais compõem, juntamente com o ler e o escrever, as partes constitutivas da competência comunicativa dos usuários de uma língua. Além disso, é um trabalho envolvente que agrada aos ouvintes, prendendo-lhes a atenção.

Há os alunos muito tímidos ou com muito pouca experiência de falar em público. A esses, deve ser dada uma assistência especial de encorajamento e tempo necessário para a preparação das exposições.

Antunes (2003, p. 113) explica que “As circunstâncias de falar em público exigem o cumprimento de certas convenções sociais que interferem na organização do que dizer e na forma de como dizer”. E conclui:

Nesse sentido, ganha interesse fazer os alunos perceberem as diferenças (lexicais, sintáticas, discursivas) que caracterizam *a fala formal e a fala informal*, destacando-se assim a variabilidade de atualização que a língua pode receber, de acordo com as diferenças concretas das situações comunicativas.

Para observar a dinâmica daquela sala de aula, havia pedido à professora de Língua Portuguesa que planejasse uma atividade de oralidade. Então, ela solicitou previamente aos alunos a produção de um conto, tendo em vista um roteiro prévio e, nessa oficina 3, pediu aos alunos que os contassem oralmente, sem recorrerem à escrita do caderno.

Nessa atividade, os alunos realizaram uma ação de letramento, quando utilizaram a escrita como suporte e preparação para a contação oral da história criada e que seria colocada à apreciação da turma.

A contação de causos confirmou duas hipóteses que eu já havia construído: (i) A professora entendia a prática da oralidade como uma atividade derivada da escrita; (ii) Os alunos procurariam aproximar-se, ao máximo possível, do texto que haviam escrito, produzindo, assim, uma oralidade extremamente monitorada, o que dificultaria uma avaliação dos seus falares rotineiros.

Como comprovação dessas hipóteses, cito alguns resultados de minha observação com relação à professora: (i) Inicialmente, ela disse aos alunos que iriam realizar uma atividade que já era habitual nas aulas de LP: a narrativa oral de textos, escritos pelos próprios alunos ou não; (ii) A professora havia sugerido aos alunos que não recorressem ao texto escrito. Entretanto, durante as exposições orais, comparou, durante todo o tempo, o que eles diziam com o que haviam escrito, corrigindo-os, solicitando-lhes uma fidelidade à escrita.

Com relação aos alunos, percebi que procuraram atender à orientação da professora, buscando, o tempo todo, a fidelidade solicitada e o apoio constante do texto escrito para consolidar a fidelidade. Percebi, então, uma preocupação excessiva com o monitoramento na realização linguística, neutralizando recursos da oralidade como elementos de coesão “aí...aí”, caprichando na gesticulação e na entonação de voz, utilizando todos os itens gramaticais dos quais já detinham conhecimento.

Oficina 4: Causos de família

Os “causos” constituem um gênero textual corriqueiro nas interrelações que têm a língua como interface, fato que o torna privilegiado no trabalho escolar. Somando-se a isso, o ensino de língua portuguesa não pode prescindir da presença dos gêneros textuais.. Dolz e Schneuwly (2004, p. 57) explicam que eles “[...] devem constituir a

base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”.

Os autores (op. cit. p. 41), partindo da fórmula geral de que “aprender uma língua é aprender a comunicar”, destacaram as seguintes competências que as atividades didáticas de oralidade devem propiciar aos alunos:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

A oficina descrita a seguir visou à prática da oralidade e à compreensão do funcionamento comunicativo da língua. A partir da atividade com histórias relatadas oralmente na oficina 3, propus aos alunos realizarmos outra oficina sobre contação de histórias, verídicas ou não, pesquisadas junto aos familiares. Por sugestão deles próprios, surgiu a ideia de “Causos de família”. Na oportunidade, destaquei a palavra “causo” para reflexões sobre essa variante linguística¹⁵:

Pesquisadora – *A palavra “causo” pode ser falada de outra maneira?*

Alunos – *Sim! “Caso”.*

Pesquisador: – *E elas significam a mesma coisa?*

As crianças concluíram que contar um “caso” ou um “causo” significa relatar uma história.

Pesquisadora: *Se as palavras significam a mesma coisa, porque existem as duas formas?*

C – *É porque existem muitas palavras diferentes que têm o mesmo sentido.*

G – *É porque gente da roça fala “causo”. Pessoas da roça é que falam assim.*

P – *Não só pessoas da roça. Meu avô fala assim e não é da roça!*

N – *Meus primos do sítio falam “causo”.*

S – *Quando eu vou passear na roça na casa do meu vô, eu também falo assim.*

(A partir dessa última fala, foi possível observar que o aluno já possuía a percepção da necessidade de se adequar a fala aos diferentes contextos).

¹⁵ Por motivos éticos, foram usadas iniciais aleatórias para preservar a identidade dos falantes citados.

B – *É por causa da evolução da língua e a palavra “causo” se transformou em caso.*

Foi interessante observar a colocação da aluna a respeito da evolução da língua. Perguntei-lhe o que entendia por “evolução da língua” e ela respondeu que não sabia, mas que na aula seguinte me responderia. E, realmente, na aula seguinte, me apresentou a seguinte explicação:

B – *A língua está sempre mudando.*

A maioria dos alunos afirmou que, quando falamos “causo”, não produzimos “boa impressão” no ouvinte. Sobre essa última fala, indaguei:

Pesquisadora – *O que significa “não causar boa impressão”?*

B – *É as pessoas acharem que a gente não tem estudo!*

A – *É acharem que a gente não sabe falar.*

Pesquisadora – *É importante o que os outros acham da gente?*

B – *Dependendo da situação, sim! Na vida, muitas vezes a gente depende dos outros.*

Pesquisadora – *É isso mesmo, em algumas situações devemos usar uma linguagem mais monitorada, mais culta, quando queremos causar boa impressão.*

Os “causos” relatados, por sugestão dos alunos, foram retextualizados¹⁶ para a norma culta escrita e compuseram um Livro de Causos do 5º ano D¹⁷. Essa retextualização foi realizada por mim, que fiz a revisão dos textos, e configurou-se como uma oportunidade de se aproveitar os temas da oralidade para impulsionar o aprendizado escrito e a possibilidade de os alunos observarem a inter-relação escrita/oralidade. Essas duas aprendizagens foram propiciadas pela análise comparativa que os alunos efetivaram, observando a revisão que realizei do texto original.

Apresentarei, a seguir, como ilustração, um “causo”. A primeira versão contém a transcrição da narrativa produzida oralmente por uma aluna, motivo pelo qual aparece em grifo. A segunda versão apresenta a história retextualizada para a escrita, para composição do livro de “causos”.

¹⁶ O conceito de retextualização encontra-se mais detalhadamente explicitado no item “Considerações sobre o estudo da fala”, capítulo 2.4.

¹⁷ Disponível em: <<http://OswaldoVelloso.wordpress.com>> Acesso em: 12/02/2012>.

Minha madrasta que é má toda vida me contou que ela tinha uma cachorrinha chamada Amanda. Aí, numa noite chuvosa, a cachorrinha Amanda já tava grávida. Aí tava de noite e ela não quis entrar na casinha. A madrasta deu duas forte chinelada na cachorrinha, mas logo ficou arrependida porque a cachorra tava inquieta e a cachorrinha tava na hora do parto. Aí nasceu dois filhotinhos e na madrugada nasceu mais um. Ai teve final feliz porque a madrasta nunca mais bateu na cachorrinha. Nois lá em casa num gosta de maldade. Agora todo mundo pode apraudi o final feliz da história.

Final feliz

Um dia, minha madrasta me contou uma história impressionante.

Ela possuía uma cachorrinha chamada Amanda.

Certa vez, em uma noite chuvosa, a cachorrinha já estava grávida. Anoteceu e o animalzinho não queria entrar na sua casinha.

Então, minha madrasta deu duas fortes chineladas na cachorrinha, mas logo ficou arrependida, porque ela estava inquieta e quase na hora do parto.

Finalmente, nasceram dois filhotinhos e, na madrugada, nasceu mais um.

A história teve um final feliz, porque minha madrasta nunca mais bateu na cachorrinha.

E isso foi um alívio para todos, porque na minha casa não gostamos de ver maldades!

Na retextualização, solicitei à aluna a retirada da referência à “madrasta má”, uma vez que os livros prontos seriam enviados para casa para apreciação dos familiares.

A apresentação oral das histórias me proporcionou uma rica observação dos falares dos alunos, cujas variantes foram registradas por escrito, buscando-se a maior fidelidade possível à realização oral dos alunos.

Oficina 5: Recitando poesia

O gênero textual “poesia” tem um espaço exíguo nas salas de aula, pois não se presta muito às interpretações de texto tradicionais praticadas na escola. Na contramão dessa prática, a professora de língua portuguesa, parceira da pesquisa, trabalha sempre com poesias, pois, segundo ela, é uma janela a mais para possibilitar ao aluno a livre expressão e o desenvolvimento da sensibilidade.

Como ela estava fazendo um trabalho com poesias, achei oportuno utilizar-me também desse gênero didático para provocar, nos alunos, uma sensibilização para os falares rurais e oportunizar-lhes refletirem sobre a variação linguística, a partir do (re)conhecimento das variantes expressas na poesia do Chico Bento.

A favor do uso desse personagem em atividades didáticas, Bortoni-Ricardo (2004, p. 45) afirma ser

[...] uma criação muito feliz da equipe de Maurício de Sousa, pois permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, tem pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação.

A oficina compôs-se das seguintes atividades:

- a) Recitei para os alunos uma poesia do Maurício de Sousa:

A MÁGOA DO CHICO BENTO¹⁸

Cuitado do riberão
 Ta sujo qui inté dá dó
 Os peixe sumiram tudo
 Num existe nada pio
 Os bicho lá do sertão
 Num guenta o chero da água

Tem gosto de detergente
 Pur isso eu canto essa mágoa.

Jacaré foi pro zoológico
 Foi de corta o coração
 Mas diz num sentir sodade
 Vive agora atrás das grade
 Pra nun ter intoxicação

Se fica dessa maneira
 Muitas coisas vão muda
 Non vô vê mais os meus bichinho
 Nem toma banho de rio
 Nunca mais podê pesca
 Temos que arranjar um jeito
 De achar a solução
 Pra salvar a natureza
 Ter de volta a beleza

¹⁸ Disponível em: <<http://www.letradamusica.net>> Acesso em: 18/03/2012.

Na cidade e no sertão.

(Eita, aí é que vai sê bão!)

b) Perguntei aos alunos¹⁹:

Por que o Chico Bento fala tão diferente de nós, aqui desta classe?

- A – *Porque é burro, senão já teria aprendido a língua que é ensinada na escola.*
 B – *Porque seu pai, o Maurício, quer que ele continue falando assim.*
 M – *Porque continua morando na roça.*
 C – *Seus pais, seus amigos e vizinhos falam assim.*
 R – *Porque se ele parar de falar assim, não será mais o Chico Bento.*
 F – *O Chico Bento vive com muitas pessoas que falam diferente dele, mas continua com o falar rural.*
 G – *Porque ele é um personagem.*
 N – *Porque quer falar assim, mesmo estando estudando na escola.*
 E – *Porque está na roça e, por isso, pode falar assim.*
 V – *A língua dele é diferente da nossa porque a língua evolui, tem a evolução da língua.*
 Pesquisadora – *Vocês falaram coisas interessantes! Só não concordo com a ideia de chamarem o Chico Bento de “burro”. Afinal, ele não fala errado, fala diferente.*

c) Distribuí aos alunos o texto mimeografado e expliquei-lhes que aquela escrita estava representando a fala rural praticada pelo Chico Bento. Pedi-lhes que marcassem todas as variantes rurais que encontrassem.

d) Pedi-lhes que fossem lendo, em voz alta, as variantes encontradas e apresentando, para cada uma, outras variantes possíveis. Exemplo: cuitado: coitado, coitadu.

e) Para finalizar, propus a formação de grupos de quatro alunos para uma recitação da poesia à frente da classe. Os alunos tiveram muita dificuldade com a leitura e argumentaram:

- A – *Essa variedade rural é muito difícil!*
 B – *É mesmo, nem parece com a língua da gente.*
 O – *É porque a gente não ouve falar assim!*
 Pesquisadora – *Mas vocês acham que o Chico Bento fala errado?*
 P – *Eu acho.*
 R – *Fala nada! Ele fala diferente!*
 Pesquisadora – *Muito bem! Todas as formas de falar estão certas e devem ser respeitadas.*

¹⁹ As letras maiúsculas escolhidas aleatoriamente substituem os nomes dos alunos para preservar-lhes a identidade.

A oficina aqui detalhada invalida uma crença de que alunos da faixa etária dos aqui pesquisados (10, 11, 12 anos) ainda não são capazes de realizar análises sociolinguísticas. Entretanto, as observações feitas por eles apontam para uma realidade que contraria essa afirmação. A partir das respostas, pude detectar pistas de uma reflexão e de uma compreensão sociolinguística, ainda que embrionária, considerando que abordaram a questão da variação rural/urbano.

Assim, essa atividade didática propiciou aos discentes um momento de conscientização linguística e a mim, pesquisadora, permitiu tecer várias considerações sobre os conhecimentos que os alunos já têm construídos, quais sejam:

- Distinguem as variantes linguísticas características do falar rural e *rurbano*.
- Reconhecem o valor da escola, enquanto agência social de ensino.
- Admitem o valor da interação social na evolução da língua.
- Entendem a língua como fator de identidade social.
- Percebem a influência da pressão social sobre os modos de falar.
- Identificam o processo da evolução da língua.
- Têm a noção de contexto de produção.
- Reconhecem a variação linguística como legítima.
- Muitos alunos ainda mantêm o conceito tradicional de valoração da língua, quando se referem à realização linguística distanciada da norma culta como “certa”, “errada”, “feia”, “de gente burra” etc.

Oficina 6: Conhecendo o contínuo rural/urbano

Bagno, prefaciando o livro “Educação em língua materna”, de Bortoni-Ricardo (2004, p. 9), enfatiza:

No plano teórico, a contribuição decerto mais significativa de Bortoni-Ricardo é a proposta de um instrumental de análise das variedades linguísticas brasileiras composto por três contínuos: o contínuo rural-urbano, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística.

Assim pensando, como estratégia facilitadora da sensibilização, conscientização e da reflexão linguística, apresentei aos alunos o contínuo de urbanização, explicando sua funcionalidade, e pedi-lhes que alocassem na reta as variantes que haviam percebido

na poesia “A mágoa do Chico Bento”, anteriormente transcrita, o que gerou uma discussão bastante enriquecedora a partir das diferentes opiniões, das quais citarei algumas:

- A – *“Cuitado” deve ser colocado no extremo rural, porque é gente da roça que fala assim.*
 B – *Que nada, meu avô mora aqui na cidade e fala assim.*
 C – *“Riberão” deve ser colocado no lado do rural.*
 D – *Também pode ser colocado no rurbano porque todo mundo fala assim.*
 E – *Pode ficar até no lado do urbano, porque até gente mais chique fala “riberão”. Pouca gente fala “ribeirão”.*
 F – *Tem um monte de palavras na poesia que podem ser colocadas nos três pontos, rural, rurbano e urbano: jacaré, zoológico, detergente e mais uma porção.*
 G – *É, tá misturado. Tem fala rural, rurbana e urbana.*

Lendo Franchi (1998, p. 72) descobri que ela também, em sua práxis diferenciada para o ensino de redação na escola, havia chegado a algumas constatações semelhantes às que ficaram evidenciadas no meu trabalho:

As crianças mostraram uma grande sensibilidade para a diferença no uso da linguagem, para as diferenças dialetais, para alguns dos aspectos levantados em classe sobre as relações entre a norma culta e poder, bem como a função da escola nessas relações.

Essas constatações reforçam a minha convicção da exequibilidade de um trabalho didático com a oralidade culta, respaldado pela Sociolinguística, sustentado pela conscientização e reflexão.

Oficina 7: Aprendendo a noção de “variante” linguística

As atividades desta oficina 7, bem como as realizadas nas oficinas 8, 9, 10, 11 e 14 não são genuinamente orais. Por se tratarem de exercícios estruturais, optei por ancorá-los em uma base escrita, para favorecer a dinâmica da sala de aula. A outra opção seria ir lendo as frases para os alunos e eles realizariam oralmente a opção da norma culta. Entretanto, essa estratégia provavelmente possibilitaria uma grande dispersão dos discentes e baixo aproveitamento da atividade.

O ensino da língua portuguesa deve utilizar-se de uma gama múltipla e diversificada de recursos didáticos, abrangendo o desenvolvimento de todas as competências linguísticas, não podendo ater-se, unicamente, às atividades estruturais. Entretanto essas atividades, quando utilizadas para o ensino de dificuldades pontuais, evidenciadas em situações reais de práticas linguísticas, possuem um relevante valor didático, uma vez que destacam e particularizam as dificuldades, viabilizando aos alunos identificá-las, compreendê-las e praticá-las em um ambiente propício à aprendizagem, oportunidade que raramente teriam fora da escola.

Dentre os vários recursos didáticos utilizados, os três *continua*, segundo Bagno (In: Bortoni-Ricardo, 2004, p. 10), representam “[...] uma renovação das práticas pedagógicas didáticas do ensino de língua materna, ao substituírem a gramática normativo-prescritiva pela análise e compreensão das variantes que caracterizam as variações linguísticas”.

A variação praticada pelo Chico Bento caracteriza-se pela presença de traços descontínuos que são próprios dos falares rurais e vão desaparecendo à medida que se aproximam do pólo urbano. Entretanto, muitos deles permanecem mesmo em regiões urbanas, sendo praticados por falantes que frequentam a escola, têm acesso à mídia e às fontes de cultura. Esse fato se deve ao trabalho linguístico inadequado realizado pela escola, às comunidades de fala em que o aluno se insere ou à sua necessidade de pertencimento a determinados grupos.

Os alunos da Escola Municipal Oswaldo Velloso, por exemplo, mantêm muitas variantes descontínuas, como a ausência de concordância verbal e nominal. Por esse motivo, elaborei uma atividade que lhes oportunizasse a prática dessas concordâncias, próprias da norma oral culta.

Distribuí fichas individuais, uma para cada aluno, contendo frases que apresentavam traços descontínuos, retiradas das realizações nas Oficinas de oralidade. Eles deveriam identificar essas variantes e, posteriormente, apresentar outras alternativas para os colegas. Seguem alguns exemplos. Os demais se encontram citados no anexo E.

No sábado, os menino e as menina vai se encontrar no shopping.

Um dia, eu e ele foi conversar no recreio.

Depois da aula, os menino voltou para casa debaixo de chuva.

Pesquisadora – *O que vocês acham da frase: “No sábado, os menino e as menina vai se encontrar no shopping”.*

C – *Eu acho que todo mundo fala assim!*

N – *Fala nada, só gente que não vai à escola.*

M – *Não, a gente está na escola e também fala assim.*

D – *Até a professora X.*

Pesquisadora – *Mas, observando a frase (escrevi-a no quadro para destacar as variantes que queria discutir), vocês acham que existe outra maneira de se dizer a mesma coisa?*

P – *Sim! Os meninos e as meninas vão se encontrar no shopping.*

Pesquisadora – *Qual é a diferença entre elas?*

V – *Na primeira, o plural está marcado só na primeira palavra.*

Pesquisadora – *É verdade! Muito falante acha que, marcando o plural só no artigo, já passou para o ouvinte a ideia de plural. E qual delas vocês acham que é a forma culta?*

Todos – *A que está tudo combinando no plural.*

Pesquisadora – *Muito bem! E quando nós usamos uma forma e outra?*

N – *Quando quisermos usar uma língua mais chique, combinamos tudo no plural.*

C – *Usamos a língua mais monitorada!*

Sobre a opinião da aluna C, perguntei-lhe o que significava “monitorada” e ela respondeu, auxiliada por alguns colegas que também já conheciam esse termo, utilizado por uma professora anterior: “língua mais chique, mais planejada”. Disse-lhes que era isso mesmo e que eles se explicaram muito bem.

Essa atividade propiciou a concretização de três objetivos: a conscientização, a reflexão linguística e a prática dos recursos da norma culta. Os alunos participaram ativamente da aula, a despeito da agitação que estavam demonstrando nesse dia, devido ao recebimento dos boletins bimestrais.

Oficina 8: A concordância própria da norma culta: “nós vamos”, “a gente vai”

A observação pragmática nos mostra uma mudança em curso da forma tradicional “nós” para a inovadora “a gente”. Segundo Monteiro (1994, p. 146):

[...] a re-estruturação do paradigma pronominal no Português Brasileiro pode ser proveniente de uma possível redução do sistema de conjugação verbal, sendo que algumas mudanças se fazem completas, a exemplo da extinção de vós em contraponto ao você(s); e outras ainda estão em fase de desenvolvimento, como é o caso de a gente, em vez de nós, referindo-se à primeira pessoa do plural.

A utilização da expressão “a gente” como recurso para indefinição do sujeito e na substituição de “nós” já se encontra na rotina linguística, mesmo dos usuários das normas cultas e, por esse motivo, não será alvo de trabalho didático específico na presente pesquisa. Entretanto, o que comumente se evidencia na fala dos alunos pesquisados, é a concordância ideológica, isto é, flexionando-se o verbo no plural, como no exemplo: “A gente vamos, a gente saímos”. Essa variante, sim, merece atenção e um trabalho sistemático que propicie ao aluno a apropriação desse recurso, por tratar-se de uma variante linguística estigmatizante.

Por esse motivo, propus aos alunos um exercício estrutural para a prática desse item gramatical. O valor do exercício estrutural deve-se ao fato de propor a reiteração de uma mesma estrutura, o que favorece, ao aprendiz, sua aquisição. Entretanto, muitas críticas que se tecem a essas atividades são procedentes e repousam sobre algumas práticas tradicionais improdutivas, ainda recorrentes nas salas de aula: uso prioritário ou exclusivo dessas atividades, ausência de oportunidades de reflexão e diálogo sobre itens estudados; desconsideração das reais dificuldades/necessidades dos sujeitos envolvidos; distanciamento do uso efetivo da língua nas situações de interação verbal.

Concordo com esses argumentos e ressalto a proficiência dos exercícios estruturais, atestada por esta pesquisa, quando realizados dentro de contextos mais amplos, na perspectiva da análise e da reflexão, atrelados a objetivos claros de aquisição de recursos linguísticos específicos. Assim, quando utilizados em função do uso da língua, eles têm o valor de ensinar explicitamente competências e habilidades recortadas das realizações linguísticas efetivas.

Assim, elaborei uma atividade estrutural com frases diversas, nas quais eles deveriam flexionar o verbo, concordando-o com o sujeito sugerido, adequando-o à norma gramatical.

O modelo que se segue exemplifica a atividade estrutural que foi realizada. Os demais exemplos encontram-se no Anexo F.

Quando eu, a Nicole e a Lorrane (chegar)

Nós

A gente

Como em todas as atividades estruturais, preparei vinte e sete fichinhas como a exemplificada acima, uma para cada aluno. Foi-lhes proposto lerem à frente da turma

sua frase, flexionando o verbo de acordo com o sujeito, conforme a norma culta, e completando a frase como quisessem: “Quando eu, a Nicole e a Lorrane chegamos, o portão ainda estava aberto. Nós chegamos juntas. A gente chegou cedo”. Então, perguntei:

Pesquisadora – *Tem outra maneira de dizer “A gente chegou?”*

N – *Sim, “a gente chegamos”.*

Pesquisadora – *E qual é a maneira da norma culta de se dizer isso?*

M – *É “a gente chegou!”*

Pesquisadora – *Todos concordam com M?*

Todos concordaram. Em seguida perguntei:

Pesquisadora – *Então por que tantas vezes falamos “a gente vamos”?*

C – *É porque parece que tem mais de uma pessoa!*

D – *Parece, não, tem mesmo mais de uma pessoa.*

A – *É, mas “a gente” é singular e combina com o verbo no singular.*

Pesquisadora – *Então, quando estivermos usando uma língua mais monitorada, vamos falar “a gente vai”, “nós vamos”.*

Oficina 9: O uso dos pronomes reflexivos me, se, nos.

Os pronomes reflexivos são aqueles que expressam a igualdade entre o sujeito e o objeto da ação, nos casos em que sujeito e objeto referem-se ao mesmo ser. São pronomes usados como complemento verbal, tendo referência idêntica à do sujeito.

De acordo com as regras gramaticais, a forma pronominal reflexiva concorda com o sujeito. Entretanto, muito comumente, os falantes das variedades não cultas se distanciam da norma padrão e generalizam o uso do reflexivo “se” para todos os pronomes pessoais do caso reto. Assim, dizem:

– *Eu se encontrei.*

– *Nós se encontramos.*

– *Eles se encontraram.*

Levados a refletir sobre esse uso inadequado nas situações em que se deva usar uma das variedades cultas dos pronomes reflexivos, os alunos aventaram as seguintes hipóteses:

P – *Quem fala assim é gente da roça!*

M – *É nada! Na cidade tem muita gente que fala assim!*

N – *É, o Jonathan (colega de turma) fala “nois se encontrou”.*

Nesse momento, a professora de LP interveio, solicitando aos alunos que não citassem nomes de praticantes de quaisquer variações linguísticas, fato esse que poderia causar constrangimentos. E eu deixei escapar a oportunidade de desmitificar, nos alunos, a ideia de que não existe língua certa ou melhor, atitude que colaboraria para a educação sociolinguística dos mesmos.

Depois continuei:

Pesquisadora – *Mas todos da roça falam assim?*

M – *Claro que não! Às vezes, o pai é rural, mas a mãe é urbana! Ou o contrário.*

C – *Às vezes os filhos estudam na escola e acabam ensinando aos pais uma outra forma de falar!*

P – *Também, na roça tem rádio, televisão, revista, jornais...*

A – *Até computador! Eu mesma dei meu computador velho para o meu primo que mora em Bias Fortes, na roça.*

N – *É, o computador faz a evolução da língua!*

Como atividade prática, distribuí fichinhas com frases que deveriam ser completadas com pronomes reflexivos, de acordo com a norma culta. As frases foram lidas oralmente à frente da classe por todos os alunos. Os demais exemplos encontram-se no Anexo G.

Eu esqueci do nosso encontro. (nos, se, me)

Nós..... lembramos do Dia das Crianças. (nos, se, me)

Alguns alunos tiveram dificuldade na escolha adequada do pronome, tendo em vista já terem incorporado as estruturas da norma popular: Eu se encontrei, Nós se esquecemos. Então, eu e os demais alunos fomos ajudando para que eles compreendessem bem a questão.

Ao final da oficina, deixei com a professora de LP cópias de atividades estruturais, envolvendo o uso dos pronomes reflexivos, para que ela trabalhasse com os alunos em outras ocasiões, proporcionando-lhes mais oportunidades de praticarem esse item.

Oficina 10: Conhecendo o contínuo de oralidade/letramento

A concepção dicotômica de língua que polariza suas duas modalidades escrita/fala compromete uma análise linguística consistente, porque desrespeita essas duas realizações como interfaces de um mesmo fenômeno e dificulta sua compreensão como um todo com naturezas distintas.

Lima e Beserra (2012, p. 63) defendem a ideia de que, “[...] para alguém ser competente em uma dada língua, faz-se necessário que ele(a) saiba usar as regras dessa língua, tanto as da modalidade falada quanto as da modalidade escrita”. E essa aprendizagem só poderá se concretizar a partir de uma análise e reflexão sobre a diferença da natureza e dos recursos linguísticos próprios de cada uma das realizações.

Assim pensando, planejei a oficina 10 com o objetivo precípuo de oportunizar a discussão e a reflexão sobre as modalidades escrita e falada da língua.

Após refletir com os alunos sobre as diferenças inerentes às modalidades oral e escrita, apresentei-lhes o contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni (2004, p. 61- 62), conforme explicitado no capítulo 2.1.1. Eles demonstraram, em sua grande maioria, terem entendido a proposta desse contínuo. Propus, então, um jogo do “Assim se fala, assim se escreve”. Um aluno dizia uma palavra que tinha realizações diferentes na oralidade e na escrita e, posteriormente, as registrava no quadro-negro, da seguinte maneira: em uma coluna à esquerda, escrevia como se fala; em uma coluna à direita, como se escreve. Exemplo:

Assim se fala	Assim se escreve
Mininu , meninu	menino
Garfu, gaufu, GaRfo, gaufu	Garfo

Perguntei aos alunos o que tinham a dizer sobre essa diferença e responderam:

J – *É que na fala tem muito mais maneiras de dizer a mesma coisa.*

N – *É. Na fala a gente tem mais liberdade.*

P – *Por isso é que eu gosto mais de falar do que escrever.*

Pesquisadora – *O caso é que a escrita e a fala possuem recursos diferentes. Por isso, temos que aprender as formas cultas de falar e de escrever.*

Essa oficina foi importante porque, apesar de estarem no quinto ano, muitos alunos, ao lerem um texto em voz alta, tentam reproduzir fielmente a escrita, falando como se escreve, pronunciando artificialmente as palavras. Também, a compreensão das diferenças entre as modalidades escrita e oral da língua favorece a ampliação da reflexão linguística.

O contínuo de oralidade/letramento sugeriu outras diferentes práticas de letramento, desenvolvidas nas oficinas como retextualização de “causos” para a norma culta escrita e posterior confecção de um livro da turma, planejamento escrito e realização de entrevistas, debates orais, dramatizações.

Oficina 11: O sufixo inho do diminutivo sintético

O sufixo diminutivo /inho/ é um morfema de grau de significativa ocorrência na língua portuguesa brasileira. Além de assinalar o grau diminutivo sintético, agrega também uma carga de emotividade positiva ou negativa ao que se declara. Dessa maneira, seu sentido não se restringe à noção de tamanho reduzido, mas também expõe o que o objeto focado pode ter de melhor ou de pior, em uma situação concreta de comunicação. Assim, o sufixo /inho/ tem um sentido expressivo e um sentido denotativo de tamanho, intensidade ou quantidade reduzidas. Neste último caso, podemos citar como exemplos: “Comprei uma bicicletinha para o Bernardo”; “Está um calorzinho gostoso”; “Comeu pouquinho porque não quer engordar”.

Do ponto de vista prático, pode-se agregar ao diminutivo novos valores afetivos criados com a intenção de carinho: “Você é muito fofinha”; de suavização do discurso: “Você já está bem crescidinho para ter esse comportamento”; de mecanismo de aproximação “Podemos trocar uma palavrinha”, ou valores depreciativos: “Pode guardar seu dinheirinho que ele não me faz falta nenhuma”; “Um arranhãozinho de nada!”.

Do ponto de vista fonético, analisando-se esse diminutivo superlativo sintético à luz da análise variacionista, evidencia-se, na variedade popular da língua oral, a par de sua forma canônica /inho/, a sua contraparte popular /im/, resultante de uma acomodação fonética. Com exceção da grande Belo Horizonte que, por ter atraído falantes de diversas cidades brasileiras, assistiu a um nivelamento das variações linguísticas, essa redução do sufixo diminutivo é típica do falar mineiro, a par de outras duas também ocorrentes: [kafeziñu] - [kafeziw] - [kafezi]. (RIBEIRO *et alii*, 1977).

Em nossa cultura, essa variante encontra-se fortemente identificada com os falares rurais, caipiras, desprestigiados, apesar de também estar muito presente nos falares urbanos. Esse fato justifica plenamente uma atenção especial em se trabalhar a forma urbana comum /inho/ nas oficinas de oralidade, tal como se concretizou. Os alunos sujeitos dessa pesquisa evidenciaram, nas várias situações de oralidade a que foram expostos, a prática constante da variante /im/ para o diminutivo.

Como recurso didático para se trabalhar essa questão, utilizei-me de um texto do gênero “piada” que é muito praticado e apreciado por nossos alunos. Além disso, segundo Possenti (1998), é particularmente propício para um trabalho sobre questões fonológicas, morfológicas ou sintáticas, pois, segundo o autor, as piadas, por estarem com seus enunciados sempre entre dois ou mais sentidos, obrigam o ouvinte a desenvolver uma ampliação de leitura, a fazer uma leitura subliminar e a ampliar seu campo conceitual.

Como os alunos haviam recebido presente uma coleção de livros de piadinhas e estavam muito interessados na leitura dos mesmos, para motivar a reflexão sobre o uso da variante /im/, li para eles uma dentre elas que ilustrou, de forma lúdica, a questão:

Figura 2: Piada



Fonte: <<http://www.asperipecias.com/charges/sabe-por-que-minas-nao-tem-mar>> Acesso em: 12/08/2012

Questionados sobre a questão do /im/, os alunos emitiram opiniões consistentes a partir de reflexões linguísticas:

- A– *As pessoas acham que é só mineiro que fala assim!*
 C– *Mas todo mundo fala assim. Até a diretora X!*
 D– *É porque as pessoas acham que todo mineiro é capiau!*
 E – *Pensam que todo mineiro é burro!*
 F – *Quando todo mundo fala de um jeito, fica difícil falar de outra maneira!*
 Pesquisadora– *Concordo quando vocês me dizem que “todo mundo fala assim”. Pode não ser “todo mundo”, mas é uma variante muito usada que podemos perceber no nosso dia-a-dia. Parabéns, vocês são muito bons observadores!*

As opiniões de C e F confirmam sua compreensão de que essa variante não é apenas da variedade rural, mas se encontra expressa na fala em geral, até na utilizada pela diretora, cuja autoridade confere legitimidade à variante em questão.

Como atividade estrutural para o treino do uso de /inho/, distribuí aos alunos uma atividade escrita com 28 frases e solicitei-lhes que as lessem oralmente, colocando as palavras destacadas no diminutivo, utilizando-se das duas variantes. Segue citado um exemplo. Os demais encontram-se no Anexo C:

Meu caderno está novo em folha.
Hoje vou chegar cedo em casa.

Os alunos apresentaram as seguintes opções:

- *Meu caderno está novinho em folha.*
- *Meu caderno está “novim” em folha.*

Em seguida, perguntei aos alunos:

- Pesquisadora – *Qual das duas maneiras de falar vocês acham que pertence à variedade culta?*
 C – *Menininho, bonitinho, espertinho!*
 B – *Por quê?*
 D – *Por que capiau é que fala diferente disso!*
 N – *Por que o pessoal importante fala assim!*
 Pesquisadora – *É verdade. Então isso significa que existem dois modos diferentes de falar, cada falante escolhe o seu.*
 M – *Tem gente que não escolhe. Só sabe um jeito de falar!*
 D – *É mesmo. É gente que nunca foi à escola.*
 Pesquisadora – *Alunos, alguém disse que capiau é que fala meninim, bonitim, espertim. O que vocês acham disso?*
 N – *Que isso não está certo, porque todo mundo fala assim, até a diretora.*
 Pesquisadora – *É, você observou muito bem! É um modo de falar muito comum, principalmente para nós, mineiros.*
 P – *É, mas é um modo muito feio de falar, né? Quando a gente ouve os alunos falando /inho/ é que vemos como é feio falar /im/(Referindo-se ao sufixo do diminutivo).*

Sobre a colocação do último aluno “... *como é feio falar /im/*”, não houve intervenção imediata sobre essa visão preconceituosa, devido ao término da aula. Entretanto, a questão foi retomada em oficinas posteriores para a reflexão de todos.

Quanto à tarefa da oficina, os alunos a realizaram sem dificuldade, monitorando a língua e utilizando os recursos de ambas as normas, a popular e a culta. Foi uma boa ocasião de reflexão e de aprendizagem.

Oficina 12: Conhecendo o contínuo de monitoração estilística

Sobre a questão da monitoração estilística, Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) defende a ideia de que, quando falamos, alternamos “[...] estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não-monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua”. Em seguida, explica que a opção por normas mais formais justifica-se pelo fato de o nosso interlocutor ser mais importante do que nós, porque queremos causar boa impressão ou para nos adequarmos ao contexto no qual nosso discurso ocorre.

A monitoração estilística, assim, configura-se como um tema de relevância dentro do estudo de língua, com vistas ao desmonte dos estigmas negativos ou como forma de se ter acesso a posições mais interessantes. Por esse motivo, planejei a oficina 12, objetivando a reflexão sobre esse assunto.

Na oportunidade, apresentei aos alunos o contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2004, p. 61- 62) e o desenhei no quadro para facilitar sua compreensão. Alguns já conheciam as expressões “mais monitorado” e “menos monitorado” e me auxiliaram na explicação do contínuo. A turma demonstrou, em sua grande maioria, uma boa compreensão do assunto, o que ficou evidente na execução da atividade proposta: encaixar adequadamente as situações citadas pela professora nos pontos do contínuo: “conversar com o vereador do bairro”: língua mais monitorada; “conversar informalmente com os colegas no recreio”: língua menos monitorada; “entrevista de emprego”: língua mais monitorada. E outros exemplos.

Em seguida, iniciei um diálogo com os alunos sobre a importância da monitoração estilística em várias situações da vida. Nas opiniões deles, as que mais demandam esse esforço são as entrevistas, principalmente as de emprego, fato justificado pela preocupação com a sobrevivência, sempre presente em suas vidas.

Como estava nos meus planos encerrar os trabalhos das oficinas, no final do ano letivo, com a realização de entrevistas, propus aos alunos apresentarmos duas dramatizações de entrevistas de emprego, uma, em que o entrevistado utilizasse linguagem coloquial e outra, em que o entrevistado praticasse uma linguagem mais monitorada. Na preparação das dramatizações, planejamos, conjuntamente, como deveria ser cada uma, ocasião em que os alunos opinaram sobre a linguagem, o vestuário e o gestual mais adequado a cada apresentação.

As dramatizações configuram-se como importantes aportes didáticos, pois oportunizam a representação criativa e lúdica da realidade, propiciando reflexões, denúncias e anúncios de transformações da mesma.

As duas duplas, escolhidas entre algumas que se dispuseram a concretizar as dramatizações, solicitaram um pequeno tempo para preparação, o que foi realizado em um curto período fora da sala de aula. As dramatizações foram bem diferentes nas duas situações.

Na primeira cena, o entrevistado entrou gesticulando, falando alto, demonstrando muita intimidade com o entrevistador que encontrava pela primeira vez, dando-lhe tapinha nas costas. Sentou-se displicentemente na cadeira, na maior deselegância. E passo a relatar um trecho do diálogo:

Entrevistador pergunta:

– *Você gosta de trabalhar?*

– *Gostar de trabalhá eu num gosto não. O caso é que tô precisando de grana. Trabalhá é chato demais. Aposto que ocê também trabalha só por causa da bufunfa, é ou não é? Então o que pintá, nois tá dentro!*

– *Há outros candidatos também interessados!*

– *Mais, como eu, ocê num acha nenhum, veio! Como é que é? Ocê vai me dá o serviço ou não?*

Na segunda cena, o entrevistado entrou pedindo licença, apresentou-se, sentando-se com elegância. Caprichou na monitoração da língua, mostrando-se simpático, confiante, esperando o seu turno para falar. Realizou as concordâncias verbais e nominais e usou um vocabulário bem elaborado. Esse comportamento evidenciou a percepção que o aluno já possui do *habitus* da modalidade culta de interação social, em relação ao gênero “entrevista de emprego”. Também mostrou que seu interesse em conseguir um bem o levou à adesão ao *habitus* cotado como mais valoroso em “termo de troca” no “mercado social” (CUNHA, 1979). Essa percepção

configura-se como um elemento de grande valor nos momentos de se fazerem opções linguísticas e comportamentais desejáveis, nas diferentes interações sociais.

A atitude do entrevistado apontou, também, para o valor da ação pedagógica que, através de atividades contínuas e sistemáticas, poderá criar condições para que seus alunos interiorizem *habitus* geradores de práticas peculiares à norma oral culta: postura física, gestual, entonação de voz, uso de recursos de polidez, escolha de vocabulário e sintaxe adequados a cada gênero textual.

Na avaliação dessa segunda entrevista, a turma foi unânime em concordar que o entrevistado foi “esperto” e que certamente conseguirá o emprego. Apresento, agora, um trecho da dramatização:

Entrevistador convida:

- *Moço, faça o favor de entrar!*
- *Obrigado, senhor! (E espera que o entrevistador o convide a se sentar).*
- *Qual é a sua profissão?*
- *Na verdade, sou pedreiro. Mas, na necessidade, também faço vários outros serviços na obra.*
- *Muito bem! Você tem experiência?*
- *Não tenho muita, mas aprendo com facilidade e sou muito esforçado!*
- *Bem, mas temos outros interessados no emprego e vamos avaliar com calma.*
- *Está bem, mas o senhor não vai se decepcionar se me chamar para trabalhar na sua obra.*

Acredito que a observação das duas situações, de maneira descontraída, representou uma oportunidade produtiva para os alunos estabelecerem medidas de valor com relação às opções linguísticas que adotamos. Também os preparou para o manejo eficiente desse gênero textual, não só visando à realização das entrevistas na finalização das oficinas, como aumentando sua competência linguística para as situações do dia-a-dia.

Após as dramatizações, estabeleci com os alunos uma avaliação das duas *performances* e obtive reflexões sociolinguísticas significativas:

- A – *O sujeito da primeira entrevista já chega falando que não gosta de trabalhar... Como é que o patrão vai poder confiar no trabalho dele?*
- T – *Ele fala muita gíria, dependendo da pessoa (entrevistador), pode nem compreender o que ele está falando!*
- C – *Pois eu acho que ele foi sincero. Gente sincera é legal!*
- P – *É, mas ele poderia deixar pra ser sincero depois! (De conseguir o emprego).*
- Professora regente – *Nem eu ia querer um empregado atrevido assim!*

E – O caso é que a gente tem que ser esperto. Usar cada modo de falar para as horas diferentes.

Pesquisadora – Eu concordo com a sua opinião. E se existem vários modos de falar, a gente deve escolher o mais adequado.

M – É, professora, o caso é que não é todo mundo que aprende isso na escola!

Pesquisadora – É, M, isso também é uma verdade!

A – Já na segunda entrevista, o rapaz foi muito esperto!

T – É mesmo! Foi todo educado.

C – E usou a norma culta.

P – Ainda falou bem dele mesmo!

Pesquisadora – Eu gostei do segundo entrevistado. E vou contratá-lo para a minha obra!

C – Você tem uma obra, professora?

Pesquisadora – Não, é só uma brincadeira.

As dramatizações foram muito apreciadas por todos. Constituíram um momento descontraído de aprendizagem, por meio da visualização de situações que permitiram aos alunos refletirem sobre duas possibilidades plausíveis. Frente ao ridículo da primeira dramatização, acredito que os alunos, em uma situação real de entrevista, optarão por um comportamento mais formal e, certamente, buscarão a prática da norma linguística culta.

As duas encenações evidenciaram que os alunos já haviam entendido que situações diversas exigem diferentes realizações linguísticas. O cuidado em reproduzir espontaneamente as falas dos personagens demonstrou um esforço de representar variações linguísticas dialetais. Essa consciência das diferenças dialetais teve o efeito de desinibir e aproximar os alunos.

Finalizando, estabeleci com os discentes um diálogo sobre as diferentes formas na realização oral de um mesmo falante. Durante as discussões, eles apresentaram várias situações que justificam a diversidade de estilos linguísticos de um mesmo usuário: as brigas que podem envolver até palavrões, a conversa com a professora, com o pastor da igreja, com os colegas no recreio, a ocasião de uma entrevista de emprego, etc.

Oficina 13: Recursos de polidez

Dentro de uma perspectiva de monitoração da língua, inserem-se os recursos de polidez. Com vistas à incorporação dessas expressões, como forma de propiciar aos alunos avançarem em competências discursivas, a décima terceira oficina compôs-se de dois momentos específicos:

a) Trabalho didático com o texto jornalístico “Um homem do bem ou do mal?”, extraído do jornal O Globo, de 14/10/2012, que narra a história de um personagem folclórico do Rio de Janeiro que pregava a gentileza. Seu slogan “Gentileza gera gentileza” ganhou *status* na imprensa nacional e internacional. Questões motivadas pelo texto propiciaram um ambiente rico de debate, oportunizando uma ambiência democrática de livre expressão. Sobre essa questão, Leal (2012, p. 9) afirma:

Há a necessidade de se dar o direito de fala aos indivíduos em situação de aprendizagem, para que eles percebam que podem e devem exercitar suas potencialidades para a expressão de suas ideias e defesa de seus pontos de vista. E garantir sua cidadania.

Sobre o texto, questioneei o sentido de gentileza, sua função social, as expressões linguísticas que a exprimem. Os alunos apresentaram respostas consistentes e ainda completaram:

D – *A polidez evita briga.*

C – *Mostra que a gente é educada.*

D – *Quando a gente trata o outro com gentileza, ele fica com vergonha de fazer falta de educação conosco.*

B – *Existem também gestos que indicam polidez, como o que indica que uma pessoa pode passar à sua frente.*

M- *Outro dia, o Didi foi tirar o chapéu para cumprimentar uma “gata” e caiu uma porção de dinheiro amarrotado de dentro do chapéu!*

(Todos caíram na gargalhada).

Pesquisadora – *É, tirar o chapéu é também um gesto de polidez! Agora quero que cada um me diga quais expressões de polidez usou na semana que estamos atravessando, com quem e onde falou.*

Desenvolvi com os alunos o seguinte exercício: dizia uma expressão de polidez e cada um deles deveria dizer em que dia da semana a empregou e para quem a havia falado.

Os alunos foram completando o jogo que denominaram de “pinga-fogo”, em referência a um tipo de entrevista rápida que já haviam feito nas aulas de LP, um de cada vez. Antes que terminassem, iniciaram umas acusações recíprocas de que as respostas não eram verdadeiras, de que Fulano e Sicrano não pedem desculpas, nem licença, nem dizem por favor etc. Fiz uma intervenção nas falas deles, dizendo que não somos obrigados a falar o que não queremos, mas que também não devemos dizer

inverdades, para não ficarmos desacreditados. Por outro lado, que não tínhamos o direito de chamar os colegas de mentirosos, pois isso era falta de respeito. Expliquei-lhes, ainda, que, em uma aula em que falávamos de “polidez”, estávamos demonstrando uma total falta dela. Os alunos ficaram pensativos e modificaram a atitude de revolta. Parece-me que estava acontecendo uma explosão de raiva, decorrente de agressividades que estavam ocorrendo no recreio entre vários alunos da turma.

Os alunos viveram um momento importante de reflexão sobre gentileza e as expressões que podem representá-la, envolvendo-se com o tema e discutindo com interesse. Penso que poucas vezes tiveram oportunidade igual e acredito que a constância desse trabalho poderá gerar efeitos educativos positivos.

Como tarefa para casa, solicitei-lhes que anotassem as suas observações referentes à utilização de expressões de polidez, usadas fora da sala de aula, durante uma semana, conforme quadro exemplificado abaixo.

Quadro 12

REGISTRO DE EXPRESSÕES DE POLIDEZ									
	Quem falou?	Com quem?	2 ^a feira	3 ^a feira	4 ^a feira	5 ^a feira	6 ^a feira	sábado	domingo
Por favor									
Com licença									
Obrigado (a)									
Desculpe-me									

Na semana seguinte, retornei ao assunto e dei oportunidade para que todos os alunos falassem para os colegas o resultado de suas anotações. Uma aluna concluiu:

N – Essas palavras de polidez são as palavrinhas mágicas que a gente aprende desde que entra na escola! Olha só o que está no mural!

(Por coincidência, a professora do turno da tarde que trabalha com os alunos menores havia colocado no mural as expressões de polidez, com o título “Palavrinhas mágicas”: com licença, por favor, desculpe-me, muito obrigado).

Não realizei uma avaliação numérica da recorrência das respostas dos alunos para fazer um levantamento, por acreditar que o quadro poderia ser comprometido por “inverdades”. Entretanto, as respostas que me apresentaram apontaram, claramente, para uma escala de valoração, evidenciando uma consciência da importância social das

expressões de polidez, o que pode ser comprovado pelas respostas orais que apresentaram:

- O número de vezes em que os recursos de polidez foram utilizados ocorreu em quantidade significativamente maior nos dias úteis.
- Esses recursos foram praticados, em quantidade expressivamente maior, na escola, sendo que o número de suas ocorrências diminuiu de maneira significativa das situações mais formais, quando apresentam ou realizam atividades escolares, para as demais situações rotineiras de comunicação social, o que comprova o resultado da ação escolar na aquisição de estratégias das normas orais cultas.
- A ordem decrescente dos destinatários desses recursos foi a seguinte: a) policial que desenvolvia um projeto de educação ambiental na sala de aula, “adorado” pelos alunos; b) diretora da escola; c) coordenadora; d) eu, enquanto pesquisadora; e) professoras em geral; f) colegas em geral; g) familiares.
- A ordem decrescente da forma linguística de polidez utilizada pode ser assim expressa: a) “por favor” em substituição a “anda logo”, “pode ser?”, “quebra essa?”; b) “com licença” em substituição a “vaza”, “sai fora”, “desocupa”; c) “obrigado(a)” em substituição a “valeu”, “legal”; d) desculpe-me em substituição a “foi mal”, “sujei”.

Os resultados citados me possibilitaram a conclusão de que os alunos compreendem e atribuem às expressões de polidez uma medida de valor, considerando-se as opções que fazem de acordo com o destinatário, o local, a situação e a intenção do seu uso. Por outro lado, demonstram que eles ainda não as incorporaram definitivamente.

O uso efetivo dos recursos de polidez está muito distante da realidade desses alunos, sendo quase ausente nos seus círculos familiares, bem como nos círculos sociais que frequentam. As mídias de massa, por seu turno, não têm oferecido bons exemplos de gentileza em suas reportagens, novelas, programas em geral. Fica, então, debitada à escola uma maior responsabilidade de oportunizar essa prática, como recurso privilegiado nas intercomunicações.

A oficina específica para tratar de polidez foi muito bem aceita pelos alunos que compreenderam seus propósitos e realizaram com prazer as atividades propostas. Entretanto, somente um trabalho constante de conscientização e prática poderá produzir a introjeção de *habitus* de comportamentos polidos.

Oficina 14: O uso do verbo haver no sentido de existir

O uso do verbo /ter/ no lugar de /haver/, com o sentido de /existir/, é um traço gradual ocorrente nas diferentes situações comunicativas e já está se incorporando à norma culta. Assim, é praticado inclusive nos casos mais monitorados de realizações linguísticas, como nas entrevistas, palestras, conferências, quando geralmente se lança mão da variedade formal da língua.

A professora de LP estava trabalhando os gêneros textuais contos maravilhosos e contos de assombração onde aparecia, frequentemente, o verbo /haver/ no sentido de /existir/: “Havia um pastorzinho...”, “Houve um tempo...”, “Naquele bosque havia...”. Dentre os contos maravilhosos apresentados, destaco: Os músicos de Bremen, As doze princesas, Davi e o gigante Golias, Simbá, o marujo. Entre os contos de assombração, posso citar “O mistério da casa fantasma”, “Causos de assombração à beira do fogão”, “Demônios da senzala”, “Cabana da floresta”.

Aproveitei a oportunidade para uma reflexão e iniciei um diálogo com os alunos, levando-os a observar esse uso na literatura. Disse, também, que ouvia, na televisão, modos diferentes de falar a mesma coisa: “Tinha muita gente”, “Havia muita gente”; “No campo havia muitos torcedores”, “No campo tinha muitos torcedores”. Perguntei-lhes:

Pesquisadora – *O que vocês pensam sobre o uso de “havia”?*

B – *Eu sempre ouvi falar assim nos contos de fadas.*

J – *Eu nunca ouvi ninguém falar “havia muita gente”.*

M – *Eu já. A professora de História só fala assim.*

P – *É porque ela está falando na norma culta.*

C – *Mas eu não vou falar assim!*

Pesquisadora – *Você pode escolher a sua maneira de falar. Todas as variações são válidas.*

N – *É, algum dia você pode precisar falar assim.*

Pesquisadora – *O bom é nós termos várias opções e usarmos a mais adequada para cada situação.*

N – *É igual roupa. É bom a gente ter muita pra poder variar.*

No diálogo, percebi que os sujeitos da pesquisa demonstraram-se capazes de utilizar /haver/, no sentido de /existir/, quando tivessem a intenção de praticar uma língua mais monitorada. Então, propus uma atividade estrutural como forma de proporcionar-lhes a oportunidade de praticarem este item da norma culta, a partir do modelo, acreditando que, conforme enfatizam Dolz e Schneuwly (2004, p. 53):

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Assim, selecionei vinte e sete frases, retiradas das expressões orais dos alunos, nas quais utilizei, ora o verbo /haver/, ora o verbo /ter/, ambos no sentido de /existir/. Expliquei-lhes, também, que o verbo ter e o verbo haver, no sentido de existir, permanecem no singular e exemplifiquei: “Havia um menino”, “Havia muitos meninos”. “Tinha muitos jogadores no campo”.

Cada aluno leu à frente da classe a sua frase, apresentando as duas variantes: ter e haver, sempre no singular.

Cito abaixo dois exemplos. A atividade na íntegra encontra-se no Anexo I.

Tinha vinte jogadores na concentração. Havia vinte jogadores na concentração.

Havia muitos cachorros soltos na rua. Tinha muitos cachorros soltos na rua.

Acredito ter sido uma atividade produtiva, porque ouvir essas construções mais monitoradas permitiu aos alunos uma familiarização com as mesmas.

O verbo ter já é rotineiramente utilizado, mesmo entre os falantes da norma culta, no sentido de existir. Nas normas populares praticadas por meus alunos, o verbo haver encontra-se ausente. Entretanto, como aparece com frequência nos contos apresentados pela professora de LP, achei uma boa oportunidade para trabalhar essa questão em uma oficina. Por se distanciar tanto da fala dos alunos, a atividade exigiu deles maior monitoração linguística, o que me pareceu positivo, pois produziu momentos mais intensos de reflexão. Assim, foram ações menos voltadas ao uso e mais à reflexão. Os alunos gostaram da atividade e a realizaram de maneira satisfatória.

Oficina 15: Teatralização do cotidiano

A representação do cotidiano perpassa todas as diversas ações da criança ao longo de sua aprendizagem, através da qual ela simula a realidade. Assim sendo, o uso

didático das teatralizações é um recurso produtivo, por já ser praticado na rotina dos aprendizes e por se tratar de uma atividade agradável aos observadores. Entretanto, a realização de teatralizações só trará ganhos se as estratégias de ensino efetivarem, conforme explicam Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), “[...] a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”.

A partir dessas considerações, visando ao crescimento linguístico dos alunos, propus-lhes a teatralização de ocorrências do cotidiano, em duplas, monitorando a língua e adequando-a às diferentes situações. Abaixo cito um exemplo de sugestão apresentada. As demais se encontram no anexo J.

Você não fez uma tarefa.

O que diria à professora? Como justificaria a sua falta de cumprimento da obrigação?

O que a professora lhe diria? Ela o desculparia? Daria outra chance ou não?

As ações foram as seguintes: a) Os alunos escolheram seus pares com quem formaram duplas; b) as duplas estabeleceram o tempo e local de ensaio para os teatrinhos; c) a ordem de apresentação, por sugestão dos próprios alunos, foi definida de acordo com as preferências das duplas e, no caso de empate, por sorteio; d) as oficinas foram realizadas na sala de aula, durante três encontros, com a apresentação de cinco duplas em cada um.

Ao final de cada oficina, havia a avaliação dos trabalhos. Os alunos fizeram várias considerações, pontuando como positivo: a postura física dos atores, a criatividade das duplas, o planejamento das ações, a educação dos ouvintes, o prazer que a atividade proporcionou.

A avaliação das dramatizações, a partir da análise e reflexão dos alunos, reforça a ideia de que somente a imersão efetiva do educando em práticas concretas de oralidade pode levá-lo à incorporação do *habitus* do falante culto. Hanks (2008, p. 36) corrobora essa afirmativa quando declara:

[...] a estabilidade do *habitus* não se mostra por meio de regras, as quais Bourdieu rejeita, mas por meio de usos, disposições para agir de formas específicas, e esquemas de percepção que regulam as perspectivas individuais ao longo de eixos socialmente definidos.

A par dessas observações, os alunos analisaram a ocorrência de variantes que não haviam atendido à monitoração da língua, citando alguns itens gramaticais: ausência de concordância verbal e nominal como em “Nós chegou tarde em casa”, “Meus filho está muito sem responsabilidade”, ”A criançada foram”; o uso de gírias: “Pô, pai!” e a repetição de recursos tão ocorrentes na oralidade como “aí...aí...”, “então...então...”. Também criticaram a dissolução de duas duplas por desavenças internas e a ausência de membros de alguns grupos, impossibilitando a apresentação dos mesmos, fato analisado pelos colegas como “falta de responsabilidade”.

Oficina 16: As entrevistas

Como atividade finalizadora dos trabalhos desenvolvidos nas Oficinas de oralidade, planejei, juntamente com os alunos, a realização de entrevistas, por serem um gênero textual que se articula entre a oralidade e a escrita, oportunizando o embricamento das duas modalidades em um mesmo evento comunicacional. As entrevistas desempenham um importante papel na nossa sociedade e são um gênero familiar aos alunos, uma vez que as mídias as usam frequentemente, o que justifica seu uso didático.

Constituem rica oportunidade de reflexões linguísticas, ao oportunizarem a análise reflexiva sobre os recursos próprios de cada uma das modalidades, a adoção de posturas e atitudes relacionadas aos usos formais e mais monitorados da conversação e a incorporação de *habitus* próprio do falante culto.

Também contemplam os objetivos de letramento, uma vez que a escrita e a leitura foram utilizadas para fins reais de comunicação social, possibilitando aos alunos evoluírem, da mera “[...] aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p. 21).

O trabalho didático com o gênero textual entrevista propicia, assim, o alcance dos objetivos do ensino de língua materna que, segundo Schneuwly (2004, p. 135), podem ser assim resumido:

- levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo:
- desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes

instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e

- construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Esse gênero textual já havia sido contemplado na oficina 9, inserido nas dramatizações que os alunos realizaram, representando candidatos que respondiam a entrevistas de empregos. Naquele momento, a atividade objetivou evidenciar duas diferentes possibilidades de realização de um mesmo gênero, uma mais formal e outra menos, bem como o impacto que cada uma provocaria e suas possíveis consequências no resultado que os candidatos aos empregos almejavam alcançar.

Naquelas entrevistas e em todas as demais atividades desenvolvidas durante o ano letivo, os alunos tiveram ricas oportunidades de refletirem sobre as realizações linguísticas mais monitoradas e seus efeitos sociais, bem como de praticarem recursos da norma oral culta. Agora, nesta última atividade, eles deveriam pôr em prática suas aprendizagens, o que foi ricamente oportunizado pela realização de entrevistas reais e se configurou como o “coroamento” do meu trabalho dentro da pesquisa.

A concretização da atividade demandou um planejamento, constituído por várias etapas:

Afinação de conceitos: através de diálogos que buscaram envolver toda a turma, analisamos as partes constitutivas de uma entrevista e chegamos a algumas conclusões:

a) **Objetivo:** obter informações do entrevistado que sejam do interesse de uma pessoa em particular (pesquisador, por exemplo), de um grupo específico (torcedores de um time, fãs) ou do público em geral, informações essas sobre acontecimentos sociais ou sobre a vida pessoal, profissional, as ideias e opiniões e os fatos do cotidiano. Pressupõe um planejamento prévio que abarque perguntas claras e objetivas, garantindo, assim, o sucesso da ação comunicativa.

b) **Composição:** estruturalmente, a entrevista compõe-se dos seguintes elementos:

- **Apresentação:** destaca-se o perfil do entrevistado e sua relação com o assunto a ser pesquisado.

- **Entrevista:** momento da ação propriamente dita. O(s) entrevistador(es) pergunta(m) e o(s) entrevistado(s) respondem. Esse momento pode ser estendido à plateia, quando se permitem fazer perguntas complementares do interesse de alguém em particular ou do público em geral.

- **Encerramento da entrevista:** momento de agradecimento ao entrevistado pela sua disponibilização e cessão da palavra ao mesmo, caso queira tecer considerações finais.

c) Aspectos pertinentes à oralidade: esse é um momento didático propício para se conscientizar os alunos sobre a estreita relação entre a oralidade e a escrita, bem como para uma tomada de consciência com relação a aspectos pertinentes a cada uma das modalidades. Sobre a oralidade específica do gênero entrevista, há que se monitorar a altura e velocidade da voz; gerenciar as pausas nas falas; envolver de maneira respeitosa a audiência; usar a gestualidade e postura adequadas; respeitar os turnos dos falantes; escolher um vocabulário pertinente ao tema da entrevista.

d) Questões motivadoras para uma entrevista: coleta de dados sobre a escola, entrevista pessoal, pesquisa científica, pesquisa sobre profissões, preferências pessoais, realidades sociais ou outros temas de interesse dos participantes, história do bairro, da escola.

e) Elementos de interesse como entrevistados, no âmbito da escola: um morador antigo ou recente do bairro, funcionário de limpeza, a cantineira, o policial que cuida da segurança da escola, a diretora, parente de algum aluno(a) que realize uma função curiosa ou de interesse da turma, um aluno que tenha uma história de vida interessante para o grupo, o(a) enfermeiro(a) do posto de saúde, o proprietário de algum estabelecimento de relevância para a turma, a pesquisadora desse projeto e outros.

Planejamento da dinâmica: a partir de negociações entre mim e os alunos, chegamos à seguinte definição:

- Os alunos se organizaram em grupos de quatro ou cinco elementos.
- Cada grupo definiu seu entrevistado, estabeleceu contato com o mesmo e fez o convite, garantindo sua presença. Foram, ao todo, quatro entrevistas, sendo a diretora, a coordenadora e a professora de História e Geografia da Escola

Municipal Oswaldo Velloso, e a enfermeira-chefe do posto de saúde do bairro Santa Luzia, onde se situa a escola.

- Cada grupo teve entre 20 e 30 minutos para a entrevista.
- As entrevistas aconteceram em quatro aulas de aproximadamente sessenta minutos, considerando-se o tempo necessário para as preparações, a realização propriamente dita e a avaliação de cada uma.

Realização das entrevistas: as atividades realizaram-se dentro do planejamento, com exceção de um grupo que não se apresentou, devido a desavenças internas no próprio grupo. A entrevistada seria a cantineira da escola.

Avaliação dos trabalhos: ao final de cada sessão de entrevista, realizei com todos os alunos (entrevistadores e plateia) uma avaliação, o que possibilitou prover os grupos posteriores de orientações produtivas. As opiniões apontaram como pontos positivos o planejamento das entrevistas que oportunizou o trabalho em grupos e a prática dos aspectos pertinentes à oralidade. Como pontos negativos, citaram a dissolução de dois grupos por desentendimentos internos e a ausência de membros de um grupo, prejudicando a sua apresentação.

Eu tributo um destaque especial para os entrevistados que trataram os entrevistadores com respeito, deferência e seriedade, elevando-lhes sobremaneira a autoestima.

As questões construídas pelos grupos para as entrevistas encontram-se citadas no anexo K e a transcrição de uma entrevista, no anexo L.

Variantes evidenciadas pelos alunos nas oportunidades de oralidade

Dentre as muitas variantes descritas por Bortoni-Ricardo (2011, p. 6-82), resultantes de sua pesquisa, algumas delas também foram percebidas por mim, em minha investigação, demonstrando que as variações linguísticas ocorrem nos mais diversos contextos de fala, nas diferentes realidades sócio-espaço-temporais.

Com relação ao desenvolvimento de competências linguísticas, acredito que ele não tem fim para todo falante. Também sei que a ampliação de recursos linguísticos demanda um trabalho contínuo e prolongado. Entretanto, apesar do curto espaço de tempo utilizado para a minha pesquisa, posso afirmar que obtive resultados

significativos, tanto em relação ao progresso dos alunos, quanto para a compreensão das variedades linguísticas.

A partir das exposições orais nas Oficinas de oralidade e das observações e anotações efetuadas pela professora de LP, em suas aulas diárias e regulares na Escola Municipal Oswaldo Velloso, pude observar que os alunos praticam um padrão linguístico *rurbano*. Também constatei que estão conectados a uma ampla rede social e sujeitos à força padronizadora da escola e dos múltiplos meios de comunicação.

A investigação realizada nas Oficinas de oralidade, na escola Municipal Oswaldo Velloso, ocorreu durante o ano letivo de 2012. Nelas pude coletar variantes que se repetiram reiteradas vezes e foram praticadas por um número significativo de alunos ou por sua quase totalidade. Para efeito de análise, eu as agrupei sob o ponto de vista da fonética, do léxico e da morfossintaxe.

Apresento, a seguir, trechos com variantes linguísticas, todas retiradas de falas dos alunos, em diferentes situações:

- Tendência à queda da segunda consoante, quando a sílaba CVC ocorre no final da palavra. Acontece com o /r/ e com o /s/. Entretanto, o apagamento do /r/ do infinito é uma ocorrência também na variedade culta.

C – *Meus amô, vamu durmi antes que o fantasma volte.*

- Monotongação: é a perda da semivogal nos ditongos. Esse é um traço também presente nas variedades cultas.

P – *Ela olho, pego um pouco daquela coisa isquisita e jogô fora.*

- Ditongação: é a criação de sílabas abertas formadas, segundo Bortoni-Ricardo (2011, p. 72), pela “[...] epêntese de uma vogal que transforma a estrutura silábica CVC em duas sílabas, CV VC.” É também uma ocorrência da variedade culta

L – *Nois foi correnu contar pra avó. Faiz muito tempo.*

- Assimilação: Bortoni-Ricardo (op. cit. p. 82) explica outra regra do português popular:

[...] é a assimilação do /d/ quando ocorre a seguinte sequência: /nd/ : /nn/ : /n/; e do /b/ na sequência /mb/ : /mm/ : /m/. A primeira ocorre quase categoricamente nas formas do gerúndio e a última mais esporadicamente.

M – *A madrasta também deu uma forte chinelada na cachorrinha. Os menino tão gritano muito.*

- No morfema /inho/ existe a variante /im/, bastante característica do falar mineiro. Trata-se de uma variante fonológico-morfológica:

M – *Eles era muito bunitim.*

- No caso das palavras proparoxítonas, existe a tendência à diminuição do esforço articulatório podendo, assim, serem reduzidas na fala rápida, com o apagamento da vogal da penúltima sílaba. Segundo a autora (op. cit. p. 75),

Exceto em poucas palavras reduzidas, por exemplo: xícara : xicra, chácara : chacra, córrego : corgo, que estão generalizadas no português do Brasil, a redução das proparoxítonas pode ser vista como um traço descontínuo, característico do caipira e variedades rurbanas.

N – *A mãe tava tomando uma xicra de café.*

- Rotacismo: é a substituição do /l/ por /r/:

C – *É hoje que o Framengo vai tomá uma lavada.*

Quanto à morfossintaxe, também coletei exemplos das variantes praticadas pelos alunos em diferentes situações de oralidade, nas diversas oficinas realizadas.

- Na concordância nominal do português brasileiro, existe a tendência à flexão do primeiro elemento do sintagma nominal plural e a não marcar os demais, dispensando-se elementos redundantes na comunicação.

L – *As criança educada sabe esperá. Tive que tomá benzetacil treis veiz.*

- A concordância verbal também possui suas variantes, funcionando dentro do mesmo espírito de economia linguística.

R – *Nois não comprou merenda na cantina, porque nois vai embora mais cedo hoje.*

- Concordância ideológica: ocorre com a flexão do verbo no plural, quando o sujeito está no singular, mas tem ideia de plural.

B – *A criançada saíram tudo correno.*

- Uso indiscriminado do pronome reflexivo /se/. Com bastante frequência os alunos usam /se/ para todas as pessoas do discurso.

R – *Eu se esqueci de fazer a tarefa. Nós se esquecemos de trazer os livro.*

- Uso do pronome oblíquo /mim/ como sujeito, ocorrência largamente verificada na fala urbana.

P – *Levei o dever pra mim fazer em casa.*

- Muitas vezes, o falante usa repetições de palavras para introduzir orações, como forma de conseguir uma pausa para organizar as ideias ou recurso de coesão textual.

Estudiosa das construções linguísticas de crianças, Franchi (2002, p. 16) explica:

Há algumas razões de pensar que a criança compõe assim um bloco de expressões correlacionadas cuja coesão é assegurada por “e...e...e...” ou “ele...ele...ele...”. No primeiro caso é mais óbvia a natureza conetiva (ou continuativa) da conjunção. {...} No segundo caso, trata-se de elementos anafóricos, isto é, que relacionam expressões do enunciado em que estão, com elementos anteriores no discurso.

Os critérios para a prioridade no trabalho sistemático com as variantes foram: (a) a recorrência de sua prática pelos alunos e (b) o impacto social negativo que provocam. Foram trabalhados sistematicamente: a concordância nominal; a concordância verbal, com destaque para a concordância ideológica do verbo com o sujeito com ideia de plural (*A meninada saíram, A gente vamos*); o sujeito duplicado; a variante /im/ para o morfema /inho/ do diminutivo; o emprego do pronome /mim/ como sujeito; o uso indiscriminado do pronome reflexivo /se/; o uso do verbo /haver/ no sentido de /existir/; os recursos linguísticos de polidez.

Também as reiterações de palavras para introduzir orações (*aí...aí*), como forma de conseguir uma pausa para organizar as ideias ou como recurso de coesão textual, foram analisadas e trabalhadas sistematicamente, em todas as atividades de expressão

oral. Essa prática dos recursos da oralidade culta não se limitou às Oficinas de oralidade. A professora de LP também tomou para si esse compromisso, aproveitando todas as oportunidades para produzir momentos de práticas da oralidade culta, respaldados pela reflexão e conscientização, que se configuraram como estratégias produtivas para a ampliação de recursos linguísticos dos alunos, o que mostra a importância do trabalho colaborativo.

Os três *continua* propostos por Bortoni-Ricardo também foram apresentados aos alunos, como recurso para facilitar algumas compreensões: das características peculiares aos falares rurais-rurbanos-urbanos, da possibilidade de se monitorar a língua, adequando-a às diferentes situações intercomunicacionais e das relações entre as modalidades escrita e oral da língua, não havendo, entretanto, a intenção de se exigir dos alunos o uso da metalinguagem.

Por falta de tempo hábil, vários itens da variedade linguística informal praticados pelos alunos não foram contemplados por ações pontuais nas oficinas: a) tendência à queda do /r/ e do /s/ nas sílabas CVC do final das palavras: amô, vamu durmi; b) ditongação: nois, faiz; c) monotongação: olho, poco, cadera; d) Assimilação: tamém, gritano; e) apagamento da vogal da penúltima sílaba das palavras proparoxítonas; e) Rotacismo: Framengo, crube. Entretanto, como os alunos estavam conscientes para o uso da norma culta, eles mesmos estabeleciam, muitas vezes, o controle da monitoração linguística desses itens..

Terminado o trabalho das oficinas, apliquei novamente o questionário apresentado na oficina 1, com o objetivo de avaliar se elas haviam produzido, nos alunos, deslocamentos nos *continua* propostos por Bortoni-Ricardo, cujos resultados comparativos serão apresentados no capítulo “Comparando resultados”.

4.2 NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

Considerando-se o fato de que um trabalho com a oralidade mereça ser efetivado, a relevância da continuidade da minha pesquisa em outro contexto, o Colégio de Aplicação João XXIII, foi uma questão submetida à apreciação da Banca de Qualificação e aprovada, motivada pela seguinte questão: As diferenças entre as duas realidades, uma escola municipal com alunos de classe média baixa e outra federal, de classe média, aliadas à diferente realidade profissional dos docentes das duas escolas

vão alterar os resultados averiguados na pesquisa da escola Municipal Oswaldo Velloso? Em que medida?

Para responder a essas pergunta, implementei, também no Colégio de Aplicação João XXIII, as Oficinas de oralidade, que se desenvolveram de abril, mês em que começaram as aulas, à primeira quinzena de julho de 2013, quando o colégio iniciou seu período de recesso. A ordem de realização das oficinas nessa escola foi a seguinte:

Quadro 13

NÚMEROS DAS OFICINAS DO CA. JOÃO XXIII: 12	NÚMERO DE AULAS: 14
Oficina 1: Questionário escrito para inventário de crenças	1 aula
Oficina 2: A logomarca das oficinas	1 aula
Oficina 3: (Re)conhecendo a variedade rural	1 aula
Oficina 4: Conhecendo o contínuo rural/urbano	1 aula
Oficina 5: Aprendendo a noção de “variante” linguística	1 aula
Oficina 6: Conhecendo o contínuo de monitoração estilística	2 aulas
Oficina 7: Praticando os recursos da norma culta	1 aula
Oficina 8: Nova oportunidade para praticar a norma culta	1 aula
Oficina 9: Criando reportagens	2 aulas
Oficina 10: Duas reportagens, duas variações linguísticas	1 aula
Oficina 11: Debate coletivo	1 aula
Oficina 12: A entrevista	1 aula

Oficina 1: Questionário escrito para inventário de crenças.

Como no caso da Escola Municipal Oswaldo Velloso, este encontro também não foi propriamente uma oficina de oralidade, mas objetivou o indispensável conhecimento dos alunos, o que foi conseguido através da aplicação de um questionário.

Para iniciá-lo, apresentei-me e disse aos alunos que iríamos trabalhar juntos por um bom tempo. Então, solicitei-lhes que respondessem a um questionário escrito para que eu os conhecesse melhor, o que iria facilitar nosso relacionamento e permitir que eu planejasse atividades mais coerentes com suas ideias e interesses. O questionário fora o mesmo aplicado para os alunos de ambas as escolas pesquisadas e encontra-se detalhado na oficina 1, da Escola Municipal Oswaldo Velloso.

Oficina 2: A logomarca das oficinas

Iniciei um diálogo com os alunos, esclarecendo o motivo de minha presença em sala de aula que se daria semanalmente, durante o primeiro semestre de 2013: a realização das Oficinas de oralidade. Então, retomei o assunto da aula anterior, relembrando o questionário que lhes havia sido entregue e perguntei como haviam respondido à pergunta: “O que serão as ‘Oficinas de oralidade’” E a resposta foi unânime: “*Aulas para aprendermos a falar uma língua mais monitorada, mais formal.*” Concordei com eles, elogiei suas reflexões e lhes disse que, além de praticarem a norma linguística oral culta, seriam aulas para conhecerem, refletirem sobre os diversos falares e aprenderem a respeitá-los, enquanto formas legítimas de expressão individual.

Sobre a importância do trato didático da oralidade em sala de aula, Martins (2011), em sua dissertação de Mestrado, assevera que o papel do professor no ensino da comunicação oral é fundamental para que estes desenvolvam estratégias necessárias para a evolução da capacidade comunicativa.

Em seguida, apresentei e distribuí a logomarca das oficinas, para os alunos terem registrada no seu caderno e questionei (Ver logomarca em Oficina 2, da escola Municipal Oswaldo Velloso):

Pesquisadora – *O que vocês acharam da logomarca das oficinas?*

Aluno(a) 1 – *Mostra que no Brasil tem diferentes modos de falar.*

Aluno(a) 2 – *É que cada um mesmo país tem diferentes modos de falar.*

Aluno(a) 3 – *Cada um fala de um jeito.*

Aluno(a) 4 – *Cada um não, senão ninguém se entendia.*

Aluno(a) 5 – *Cada grupo fala de um jeito, tipo, “funkeiro”, “patricinhas”, “cabeções”.*

Aluno(a) 6 – *É que tem a evolução da língua.*

Pesquisadora – *E o que significa evolução da língua?*

Coro de alunos – *A língua vai mudando!*

Aluno(a) 7 – *É! Velho fala diferente de novo, na roça fala diferente da cidade, em outros lugares falam diferente daqui.*

Pesquisadora – *Muito bem. Estou vendo que vocês raciocinaram de maneira inteligente sobre as questões das diferenças linguísticas!*

Essa conversa inicial com os alunos foi um momento de conscientização e reflexão sociolinguísticas. Comparando as respostas das duas realidades, constatei que as observações foram muito próximas, sendo que a diferença ficou por conta da prontidão dos alunos. No Colégio de Aplicação João XXIII, os alunos demonstraram mais agilidade na emissão das mesmas, sem grande esforço para prepará-las. Ao

contrário, na Escola Municipal Oswaldo Velloso, pensavam muito antes de responder, o que me levou à suposição de que eles eram menos expostos a eventos de oralidade.

Oficina 3: (Re)conhecendo a variedade rural

Esta oficina visou à observação, sensibilização, conscientização e reflexão sobre a variedade rural, estabelecendo termo de comparação com a variedade urbana praticada pelos alunos. Gallo (1989), em sua dissertação de Mestrado, conclui que essas ações, aliadas a trabalhos que visem ao alargamento da competência de distinguir os recursos próprios das modalidades oral e escrita, propiciam ao aluno uma aquisição consistente da modalidade oral culta, com vistas ao empoderamento.

A oficina desenvolveu-se da seguinte maneira:

1º) Leitura oral, realizada por mim, do texto “O limoeiro”, um monólogo do Chico Bento, personagem rural criado por Maurício de Sousa. A opção deve-se ao fato de ser um personagem amado pelos alunos que, por isso, o acolhem de forma amigável.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 46) afirma: “Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado”.

Figura 3: Monólogo do Chico Bento

<p>O LIMOEIRO Maurício de Sousa (Chico Bento, n 354)</p>		<p><small>Desenhos para Colorir</small></p> 
<p>P – pai do Chico Bento M – mãe do Chico Bento CB – Vixi! Como você cresceu! Inté parece qui foi ontem qui prantei esse limoeiro! Agora, já tá cheio di gaio! Quase da minha artura! Como o tempo passa, né? Uns tempo atrás, ocê era deste tamanhico! Fiz um buraquinho i ponhei ocê inda mudinha dentro! Protegi dos vento, do sor, das geadas... I nunca dexei fartá água! Imagina si eu ia dexá ocê passá sede! Hoje você tá desse tamanho! Quero vê o dia im qui ocê tivé mais grande qui eu! Imagina só! Cum uns gaio cumprido cheio di limão i umas foia bem larga, pra dá sombra pra quem tive dibaxo! Aí, num vô percisá mais mi preocupá c'ocê, né, limoeiro? Pruque aí ocê vai tá bem forte! Vai sabê se protegê do vento, do sor i da geadas, sozinho! I suas raiz vão tá tão cumprida qui ocê vai podê buscá água por sua conta! Ocê vai sê dono docê mesmo! Sabe, limoeiro... Tava pensando... Acho que dispois, vai sê eu qui vô percisá docê! Isso é... Quando eu ficá mais veio! Craro! Cum uns limão tão bão qui ocê tem... i a sombra qui ocê dá, pode mi protegê inté dos pingos di chuva! Ocê vai fazê isso, limoeiro? Cuidá de mim tamém? Num importa! O importante é qui eu prantei ocê! I é ansim qui eu gosto! Do jeito qui ocê é.</p> <p>P (para M) – Muié. Tem reparado como nosso fio cresceu?</p>		

- Aluno(a) 1 – *Fala tudo errado*
 Aluno(a) 2 – *Não! Tem um modo diferente de falar.*
 Aluno(a) 5 – *Fala igual gente da roça.*
 Aluno(a) 6 – *Fala uma linguagem informal.*
 Aluno(a) 7 – *Usa a fala rural.*
 Aluno(a) 8 – *É muito legal ver tanta gente falando diferente e mesmo assim compreendendo o que os outros falam.*
 Aluno(a) 9 – *Fala diferente da gente por causa da convivência.*
 Aluno(a) 10 – *Cada época e lugar têm o seu modo de falar. A gente fala de acordo com o lugar onde moramos.*
 Aluno(a) 11 – *É a evolução da língua.*
 Aluno(a) 12 – *É o jeito pessoal. É o sotaque.*
 Aluno(a) 13 – *É o cérebro do Chico Bento que manda ele falar assim.*
 Aluno(a) 14 – *Não tem TV na casa dele.*
 Aluno(a) 15 – *É típico dele.*
 Aluno(a) 16 – *É o costume!*
 Aluno(a) 17 – *É a convivência!*
 Aluno(a) 18 – *É a falta que faz a escola!*
 Aluno(a) 19 – *Ele estuda, mas não aprendeu a usar a fala formal na escola.*

Quanto ao teor das respostas do C. A. João XXIII, se comparadas às do E. M. Oswaldo Velloso, os alunos fizeram uma análise mais consistente, demonstrando entenderem a unidade da língua como forma de se garantir a compreensão nas comunicações interpessoais e empregaram vocabulário linguístico mais específico como “língua informal e formal”, “sotaque”, “cérebro comandando o modo de falar”, “rural e urbano”, “convivência”.

Finalizando a oficina, analisei, juntamente com os alunos, as suas reflexões, discutindo sobre a ocorrência das variedades linguísticas e sua legitimidade, os fatores que as produzem e o preconceito que estigmatiza os falantes das normas desprestigiadas. Eles acompanharam bem o raciocínio e fizeram muitas colocações. Afirmaram que “as pessoas julgam os outros também pelo seu modo de falar, riem quando alguém fala ‘errado’, são enganadas por falas ‘mentirosas’”. Admitiram que cada um pode falar como quer, mas que há situações que exigem uma língua mais formal e atribuíram o compromisso desse ensino à escola.

Oficina 4: Conhecendo o contínuo rural/urbano

O contínuo rural-urbano é um instrumento facilitador da compreensão das variantes linguísticas porque, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 52), permite situar “[...] qualquer falante do português brasileiro em um determinado ponto desse contínuo, levando em conta a região onde ele nasceu e vive”.

Em acordo com essa afirmativa, esta oficina visou à compreensão do conceito de variantes linguísticas e desenvolveu-se da seguinte maneira:

1º) Distribuí o monólogo do Chico Bento xerocado e questionei: “O que vocês acharam desse texto”?

Aluno(a) 1 – *Tem muitas palavras estranhas.*

Aluno(a) 2 – *Fica até difícil de entender.*

Aluno(a) 3 – *É muito diferente da nossa língua.*

Pesquisadora – *Vocês conhecem alguém que fale assim?*

Aluno(a) 4 – *Só o Chico Bento.* – concordaram todos.

Pesquisadora – *Existem diferentes maneiras de nos expressarmos na fala. Por exemplo, de quais maneiras podemos encontrar a palavra você?*

Aluno(a) 5 – *Ocê, cê.*

Aluno(a) 6 – *Tem também vc do email.*

Aluno(a) 7 – *É a língua do país dele.*

Pesquisadora – *Mas o Chico Bento estuda, tem escola na cidade dele. Então o que está acontecendo com o Chico Bento?*

Aluno(a) 8 – *O Maurício de Souza não quer que ele passe do falar rural para o falar urbano.*

Aluno(a) 9 – *Não, senão seria outra personagem.*

2º) Expliquei aos alunos que as variações linguísticas têm suas variantes, que são diferentes opções para uma mesma palavra ou expressão e os orientei para que pesquisassem e sublinhassem as variantes do texto. Eles demonstraram terem compreendido bem o conceito de variantes linguísticas. Então perguntei:

Pesquisadora – *Quais palavras, no texto, mostram que o Chico Bento fala diferente de nós, aqui da cidade?*

Aluno(a) 1 – *Gaio, artura, ocê, cum ...*

Aluno(a) 2 – *“Cum” a gente também fala! “Limoero”, também!*

Aluno(a) 3 – *Tem palavras que podemos falar de diferentes modos: manguera e mangueira, ocê, você, cê.*

Entrevistadora – *Muito bem. Essas diferentes maneiras de falarmos uma mesma palavra são chamadas de variantes linguísticas. Assim, minino, meninu são variantes da palavra ‘menino’.*

3º) Em seguida, apresentei-lhes o contínuo rural-rurbano-urbano, desenhando-o no quadro-negro, e expliquei seu significado. Depois, solicitei que alocassem, oralmente, as variantes encontradas no contínuo.

No diálogo, os alunos chegaram à conclusão e explicaram que, mesmo na cidade, podemos encontrar o dialeto rural: pessoas que vêm fazer compras, visitar parentes ou mesmo aqueles que se mudam para a cidade e mantêm sua variedade linguística, o mesmo podendo acontecer com relação à zona rural. Essa observação me levou à percepção de que entenderam bem a questão da variedade *rurbana*.

Uma análise das reflexões dos alunos do Colégio de Aplicação João XXIII evidenciou vários pontos coincidentes com aquelas dos alunos da Escola Municipal Oswaldo Velloso, citadas na oficina 4 desta escola, quais sejam²⁰:

- Reconhecem o valor da interação social na evolução da língua.
- Entendem a língua como fator de identidade social.
- Percebem a influência da pressão social sobre os modos de falar.
- Identificam o processo da evolução da língua.
- Têm a noção de contexto de produção.
- Legitimam a variação linguística.
- Distinguem as características do falar rural e rurbano.
- Admitem o valor da escola, enquanto agência social de ensino.
- Mantêm o conceito tradicional de valoração de língua, referindo-se a ela como “caipira”, “errada”, “feia”, etc.
- Têm a noção de fala formal e informa.

Oficina 5: Aprendendo a noção de variante linguística

Mollica (2007, p. 10) lembra que “A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes”. Assim, levar os alunos a perceberem as variantes linguísticas presentes nas variações e a respeitá-las como legítimas, certamente ampliará sua capacidade de realizar análises linguísticas mais consistentes.

A oficina para os alunos aprenderem a noção de variante ocorreu da seguinte forma:

²⁰Os números entre parênteses correspondem aos números atribuídos aos alunos que emitiram as opiniões anteriormente..

1º) Na oficina 5, havia solicitado aos alunos, como tarefa de casa, que observassem e anotassem todas as variantes linguísticas que lhes chamassem a atenção nas conversas rotineiras que escutassem²¹. Começo, então, a dialogar com eles:

Pesquisadora – *Boa tarde, meninos, qual foi o nome que demos à aula que estamos iniciando agora?*

Aluno(a) 10 – *Oficina de oralidade*

Pesquisadora – *E qual é o objetivo dela?*

Aluno(a) 11 – *Trabalhar a linguagem oral.*

Pesquisadora – *Hoje vamos trabalhar com uma expressão que aprendemos na oficina passada, quando ficamos conhecendo o contínuo rural-urbano e que é muito significativa para compreendermos cada vez melhor a variação linguística. Alguém se lembra?*

Alunos em coro – *Variantes linguísticas.*

Pesquisadora – *Muito bem. Vou desenhar no quadro o contínuo rural-urbano e nele vocês vão alocar todas as variantes que observaram em diferentes falas ou em textos que temos lido.*

Surgiram as seguintes variantes, dentre outras:

*framengo – vó - ocê - xícra – fuguera – fio – ropa – cantá – forgado – incontrá – faltô
muitos aluno - verdadero - cê – falano – fessora – feiz – ceis tá- gaiz - as criança – a
gente vamos.*

2º) Então, sugeri duas atividades: a) alocarem as variantes no contínuo rural-urbano; b) apresentarem todas as variantes que conseguissem para cada palavra apresentada. Como exemplo, citei: “foguera – fogueira – fuguera – fugueira”. Os alunos se esmeraram em descobrir as diferentes possibilidades e foi uma aula muito produtiva.

Passo a relatar algumas observações feitas pelos alunos e que considerei mais coerentes com reflexões sociolinguísticas:

Aluno(a) 12 – *Existe tudo o que é jeito de falar.*

Aluno(a) 13 – *É que a língua da gente vai arranjando modos mais fáceis, é mais fácil falar “ropa” do que roUpa.*

Aluno(a) 14 – *Quem é que inventou essa tal de norma culta?*

Aluno(a) 15 – *Só pode ter sido a escola, né?*

Aluno(a) 14 – *Mas eu posso falar como eu quero, né?*

Pesquisadora – *Na verdade, você pode falar como quiser. Alíngua não é do livro, não é do dicionário, nem da gramática, a língua é nossa, é dos seus falantes. A escola quer ensinar para vocês, dentre tantas maneiras de falar, a norma culta. Por que será?*

Aluno(a) 15 – *Porque a escola quer que a gente conheça todos os tipos de falares.*

²¹É indispensável que fique aqui reiterado o esclarecimento de que não foi exigido dos alunos o uso da metalinguagem “variante linguística”, bem como das demais que surgiram nas oficinas. Entretanto, como eu as utilizei para me referir aos diferentes fatos linguísticos, muitas delas foram incorporadas por eles, de acordo com seu interesse pessoal de ampliação do universo vocabular.

Aluno(a) 16 – *Mesmo a gente já sabendo falar português, para a gente saber mais e mais a nossa língua.*

Aluno(a) 17 – *Para a gente aprender a falar de um jeito certo a LP.*

Pesquisadora – *Jeito certo ou diferente?*

Aluno(a) 17 – *Diferente.*

Aluno(a) 18 – *Para a gente avaliar as falas e saber qual que a gente vai querer falar em certas ocasiões.*

Pesquisadora – *Vocês estão raciocinando muito bem sobre as variações linguísticas. Estão de parabéns!*

A maioria dos alunos havia realizado a tarefa de casa e praticamente todos se sentiram muito motivados para participarem da atividade proposta. Essa oficina, então, cumpriu sua finalidade e sinalizou positivamente para a continuidade dos trabalhos posteriores.

Oficina 6: Conhecendo o contínuo de monitoração estilística

A nossa clientela, principalmente aquela das escolas públicas, tem poucas oportunidades de ouvirem e praticarem normas linguísticas mais próximas às normas cultas. Assim, cabe à escola criar situações de contato com essas práticas, visando ao empoderamento. Em acordo com essa assertiva, Criado (2006) acredita que a modalidade oral mereça um trato didático que leve o aluno a extrapolar a coloquialidade, levando-o à prática de textos orais de estruturas mais elaboradas, através de monitoração estilística.

A partir dessa crença, elaborei a presente oficina que passo a descrever:

1º) Apresentei aos alunos o contínuo de monitoração estilística e questionei: Vocês disseram que é difícil monitorar a língua. O que significa “monitorar a língua”?

Aluno(a) 14 – *Falar mais difícil.*

Aluno(a) 15 – *Falar mais certinho.*

Aluno(a) 16 – *Falar mais formal.*

Aluno(a) 17 – *Falar a língua culta.*

Pesquisadora – *E o que é a norma culta?*

Aluno(a) 14 – *É o modo das pessoas mais importantes falarem: presidente, diretora, etc.*

Aluno(a) 15 – *É o modo mais monitorado de falar.*

Aluno(a) 16 – *É usar a língua formal.*

Aluno(a) 17 – *É a língua que a gente aprende na escola.*

Pesquisadora – *Muito bem! É tudo isso.*

Continuei dialogando com os alunos: “Para que aprender a norma culta?” e eles responderam:

Aluno(a) 1 – *É porque a escola tem que ensinar aquilo que a gente não sabe.*

Aluno(a) 2 – *Pra gente saber falar de maneiras diferentes.*

Aluno(a) 3 – *É. Assim a gente pode falar de acordo com a ocasião.*

Aluno(a) 4 – *Quando a gente quiser falar com pessoas de outros grupos, a gente vai saber.*

Aluno(a) 5 – *Meu avô falou que tudo o que a gente aprende, um dia pode servir para alguma coisa!*

Pesquisadora – *É isso mesmo! Aprendendo os recursos da norma culta, estaremos competentes para nos expressarmos em qualquer situação de maneira adequada.*

Os alunos compreenderam com facilidade o contínuo de monitoração estilística e apreciaram muito aprendê-lo. Depois começaram a citar exemplos de construções mais monitoradas:

Aluno(a) 6 – *Quando eu converso com minha vó, eu tomo cuidado para não falar gíria, senão ela não entende.*

Aluno(a) 7 – *Com o diretor eu não falo palavrão, senão levo fumo.*

Aluno(a) 8 – *Com o meu pai, eu posso falar gíria, só não posso falar palavrão.*

Aluno(a) 9 – *Com os meus colegas eu falo de qualquer jeito, do mesmo modo que eles falam comigo.*

Aluno(a) 10 – *Pra falar a verdade, feio mesmo é falar “nós vai”, “os menino”, “eles estuda”. O resto não fica tão ruim. Gíria, até os professores falam.*

Aluno(a) 11 – *Acho que, se a gente praticar bem a norma culta, a gente sempre vai falar a norma culta, porque vai ficar bem acostumado.*

Pesquisadora – *Tudo o que vocês falaram foi ótimo. Mas, já temos discutido muito sobre a ideia de que não existem modos feios de falar. Na verdade, são modos diferentes, usados em situações diferentes. Por isso, é importante que vocês conheçam os recursos da norma culta para poderem usá-los nos momentos em que acharem necessário.*

Como em todas as oficinas, os alunos das duas escolas se apropriaram da palavra e se sentiram muito importantes por poderem emitir suas opiniões e serem ouvidos com respeito. Algumas vezes, as discordâncias entre eles geravam inícios de conflitos e eu tinha que intervir, para restabelecer o diálogo democrático, fato ocorrido nas duas realidades.

Oficina 7: Praticando os recursos da norma oral culta

A competência linguística que o aluno traz para a escola deve ser a matéria prima para o professor trabalhar a oralidade. Araújo (2009, p. 17) enfatiza:

[...] idealmente essa matéria prima precisa ser trabalhada, tendo em vista como a criança irá usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível, todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção de mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética.

Assim acreditando, a partir das observações nas atividades das oficinas e do relato da professora de LP, puderam ser detectados os seguintes principais desvios da norma culta, praticados pelos alunos:

- Ausência de concordância verbal com o sujeito posposto.
- Uso indiscriminado do pronome reflexivo /se/ na concordância com o sujeito.
- Duplicação do sujeito.
- Uso do pronome oblíquo /mim/ como sujeito.
- Uso reiterado de “por causa de que” em vez de “porque” ou “por quê?”

Conforme explicitado na oficina 7, da Escola Municipal Oswaldo Velloso, acredito que as atividades estruturais podem favorecer a aprendizagem dos alunos. Assim pensando, para ampliar a competência oral linguística, propus uma atividade estrutural com frases recolhidas nas oficinas, abordando as variantes citadas.

Os alunos receberam cartões, contendo frases escritas que apresentavam essas variantes distanciadas da norma culta. Então, deveriam identificá-las e fazerem uma posterior leitura oral, apresentando opções de acordo com a norma culta. Seguem-se alguns exemplos abaixo. Os demais se encontram no anexo L.

Chegou muitos alunos atrasados hoje.

Nós se encontramos no shopping.

Os professores eles não explicam direito e querem que a gente adivinhe.

Não deu tempo **pra mim terminar** a tarefa de Matemática.

Faltei à aula **por causa de que** estava chovendo.

Os alunos não demonstraram facilidade para detectarem os desvios da norma culta nas frases apresentadas, uma vez que elas são rotineiras em sua fala. Então, fomos trabalhando juntos, ajudando-nos mutuamente, refletindo sobre cada caso:

Pesquisadora – *Você acha que “Chegou muitos alunos” está de acordo com a norma culta?*

Aluno(a) 1 – *Está!*

Aluno(a) 2 – *Claro que não!*

Aluno(a) 3 – *É verdade. Tem que ser “Chegaram muitos alunos”.*

Pesquisadora – *Por quê?*

Aluno(a) 4 – *Porque foi mais de um aluno que chegou.*

Pesquisadora – *Muito bem! O sujeito está no plural, então o verbo vai para o plural também, concordando com ele.*

Assim fui analisando, juntamente com os alunos, cada caso, em cada frase, propiciando-lhes um momento de reflexão linguística, realizando um trabalho que resultou produtivo. Eles demonstraram uma compreensão satisfatória dos itens abordados e apreciaram muito esse momento de troca de conhecimentos. Comparando as duas escolas, percebi que os alunos da E. M. Oswaldo Velloso apreciaram mais as atividades estruturais, diferentemente dos alunos do C. A. João XXIII, que preferiam as mais dinâmicas: entrevistas, debates, teatralizações. Ao que me parece, este caso pode ser explicado pelo fato de que aqueles alunos, mais distanciados da variedade culta, se sentiram mais motivados em aprendê-la.

Oficina 8: Nova oportunidade para praticar a norma culta

Face às dificuldades que os alunos evidenciaram em relação aos itens abordados na oficina 7 (ausência de concordância verbal com o verbo posposto, uso indiscriminado do pronome reflexivo /se/ na concordância com o sujeito, duplicação do sujeito, uso do pronome oblíquo /mim/ como sujeito), elaborei outras atividades estruturais, a fim de proporcionar-lhes nova oportunidade de prática dos recursos da norma culta. Dessa vez, agrupei os exercícios de acordo com cada item gramatical a ser incorporado, acreditando que facilitaria a compreensão do mesmo.

Havia duas possibilidades para se propor essa atividade de reflexão sobre os distanciamentos da norma culta e posterior construção de novas opções: a) ler as frases

para os alunos apresentarem suas opções também oralmente e b) apresentá-las escritas para que todos tivessem a oportunidade de, primeiramente, praticarem suas hipóteses individuais, antes de apresentá-las oralmente e de ouvirem as opções dos colegas. Optei pela alternativa b, por achá-la mais produtiva, uma vez que todos os alunos teriam seu momento de reflexão sobre cada um dos itens, antes de apresentá-los aos colegas, o que evitaria perdas por dispersão, tão comuns nas atividades puramente orais. Também, considerando que a escrita e a oralidade são complementares, confrontá-las certamente ampliaria a compreensão linguística dos alunos.

Entreguei, então, a folha xerocada com as frases que os alunos deveriam completar ou retextualizar, de acordo com a norma culta. Seguem abaixo alguns exemplos. Os demais se encontram no anexo M.

a) Leia as frases, completando-as corretamente:

1. **Eu** _____ escondi com medo dos cachorros (se, me, nos).

2. **João e Maria** _____ afastaram de seus pais (me, se, nos).

a) Leia as frases, retirando a palavra desnecessária:

3. O vento **ele** espalhou as folhas brancas de papel no chão.

4. As frutas da fruteira **elas** estão maduras.

b) Leia as frases, fazendo a concordância verbal:

5. **Apareceu** muitas nuvens no céu, mas não choveu.

6. Quando **chegou** as férias, muitos alunos foram para a praia.

c) Leia as frases, apresentando-as de acordo com a norma culta:

7. Guardei um pouco de lanche para **mim** comer depois.

8. Para **mim** poder brincar no computador, primeiro tenho que fazer as tarefas de casa.

d) **Leia as frases substituindo “por causa de que” por “porque”:**

9. Nós sabemos **por causa de que** hoje não teremos Educação Física!

10. Tenho que sair mais cedo **por causa de que** hoje a Van não vem me buscar.

Os alunos leram as frases em voz alta para apreciação dos colegas. Foi uma oportunidade de praticarem os recursos da norma culta com os quais ainda não se mostravam familiarizados. Nessa oficina, eles demonstraram mais facilidade na realização da atividade e muito mais prazer em realizá-las. Sugeri à professora de LP que voltasse a trabalhar com esses pontos específicos para que se consolide a aprendizagem.

Oficina 9: Criando notícias

A escola, como já foi dito, atribui ao trabalho com a oralidade uma menos valia, inverso ao que lhe é conferido na prática linguística rotineira. Magalhães (2007) explica que a “perenização” da priorização da escrita na escola vem refletindo negativamente no desenvolvimento da proficiência oral dos alunos.

Esta oficina teve por objetivo oportunizar, mais uma vez, a prática da oralidade e criar condições para levantamento das variantes linguísticas dos alunos. Também se configurou como uma ação de letramento, quando propôs uma atividade que envolveu a leitura e a escrita com fins de comunicação social. Segundo Soares (2012, p. 38), “[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”.

Antes de iniciar o trabalho, dialoguei com eles sobre o contínuo da oralidade/letramento e o apresentei graficamente no quadro-negro. Perguntei:

Aluno(a) 1 – *Nós falamos como escrevemos?*

Aluno(a) 2 – *Claro que não! Quase todas as palavras são diferentes na fala e na escrita.*

Aluno(a) 3 – *É porque a escrita é diferente da fala.*

Aluno(a) 4 – *Escrever é mais difícil do que falar.*

Aluno(a) 5 – *É nada! Falar a gente fala de qualquer maneira.*

Aluno(a) 6 – *Que nada! Quando a gente fala em certas ocasiões é muito mais difícil. Não dá tempo de parar pra pensar, a gente fica tímido.*

Aluno(a) 7 – *É, as pessoas ficam olhando pra gente.*

Aluno(a) 8 – *Não dá pra corrigir.*

Pesquisadora – *Vocês falaram umas coisas muito importantes! Cada modalidade tem a sua dificuldade. Mas quando nós temos que monitorar a fala, eu também acho falar mais difícil do que escrever. Mas isso é muito pessoal. Há quem ache mais fácil falar, outros acham mais fácil escrever. Cada modalidade tem as suas dificuldades.*

1º) Distribuí, para cada aluno, recortes de manchetes retiradas das revistas encartadas no jornal “O Globo”²², contendo ilustrações sugestivas e algumas informações básicas de uma notícia: o fato, a data do acontecimento, o local, a causa do fato e sua consequência.

2º) Propus a seguinte atividade: cada aluno deveria criar sua notícia a partir dos dados fornecidos, preparando-se para a posterior apresentação oral. Alguns alunos acharam mais fácil realizar o planejamento de sua notícia por escrito, o que, em sua opinião, lhes facilitaria uma melhor organização das ideias e isso lhes foi permitido.

3º) À frente da sala de aula, os alunos fizeram a exposição oral de suas notícias. A bolsista de Comunicação do colégio gravou todas elas para posterior transcrição.

Segue abaixo um texto transcrito. Utilizei as indicações “Aluno 1, 2...” para diferenciar das iniciais utilizadas para nomear os alunos da pesquisa realizada na Escola Oswaldo Velloso.

(Ver demais textos no anexo N).

Aluno(a) 3: *Aconteceu um naufrágio dia 23/05/2013, O navio tava viajando no Rio de Janeiro, aí, tava muita festa né, um monte de gente bebendo, dançando, gritando, aí o capitão bebeu tanto que ele desmaiou e acabou batendo no iceberg, afundou e causou a morte de todo mundo.*

Essa oficina objetivou oportunizar aos alunos uma exposição oral individual, o que me permitiu observar as normas linguísticas que praticavam e anotar os desvios da norma oral culta, para poder trabalhá-los posteriormente, visando à apropriação dos recursos dessa norma. Foi uma oficina que teve que ser realizada em duas aulas,

²²Essas revistas são editadas semanalmente aos domingos, como encartes do jornal O Globo, veículo comunicacional de circulação diária em todo o território nacional brasileiro. Na impossibilidade de encontrar vinte e sete notícias que julguei serem interessantes para os alunos em uma mesma edição, retirei-as de diferentes edições, o que justifica a variação das datas.

considerando a quantidade de alunos e o tempo despendido por eles em suas exposições.

Oficina 10: Duas reportagens, duas variações linguísticas

Esta oficina objetivou oportunizar a observação da monitoração estilística e a reflexão sobre a possibilidade que qualquer variação possui de ser mais ou menos monitorada, visando à “ampliação ou alteração” da expressão linguística dos alunos. Cyranka e Magalhães (2012, p. 60) justificam a urgência de se eleger a oralidade como objeto de ensino, explicando: “Em virtude das exigências não só do contexto escolar, como também das diversas instâncias sociais, considera-se necessário expandir, ou talvez implantar, atividades que contribuam para a ampliação da proficiência oral do aluno”.

A partir desse argumento, realizei a oficina que se orientou pelo seguinte roteiro: 1º) Solicitei a dois bolsistas do curso de Letras, estagiários na turma do quinto ano B, que se prestassem ao papel de “repórteres por um dia”. Eles ensaiaram bem os dois textos apresentados a seguir, criados por mim, para apresentá-los oralmente à turma pesquisada:

Figura 3: Duas reportagens, duas variações linguísticas



MÃE TAMBÉM SE CANSA

A natureza é uma mãe generosa. Provê seus filhos, os seres vivos, de tudo o que precisam para sobreviver: a água, o ar, o solo, o calor do sol, as plantas. Entretanto, seus filhos homens são mal agradecidos e descuidados. Sabem como tratam a herança recebida? Entopem rios e mares de lixo e esgoto. Enchem o ar de fumaça. Tampam o sol com poluição. Envenenam o solo com agrotóxicos. Desmatam para fazerem suas construções. Mãe Natureza já está se aborrecendo! Envia seca e tempestades, vulcões, furacões, tsunamis, derrete as geleiras dos polos.

O homem é que se cuide! Afinal, paciência de mãe também tem limite!



FUTEBOL ARTE?

Domingo fui ao Pacaembu assistir o clássico São Paulo X Santos. A galera já estava irada pela rivalidade entre os dois times. O estádio parecia uma panela de pressão, veio.

No meio do jogo, o mala do juiz anulou um gol válido. Foi o mesmo que botar álcool na fogueira! Rolou o maior quebra-pau. A pancadaria envolveu torcida, jogadores e até o árbitro!

E ainda têm a cara de pau de falar em “futebol arte”, meu! Só se for a arte da guerra! Os manés ganham uma grana violenta pra apitar um jogo e ainda aprontam uma lenha atrás da outra!

É, veio! Da próxima vez, tô fora! Ver a gorduchinha rolando, só na telinha.

A apresentação envolveu, de forma empolgante, os alunos que identificaram imediatamente os bolsistas com a Patrícia Poeta, apresentadora do Jornal Nacional da TV Globo e com o Datena, apresentador de um noticiário sensacionalista da TV Manchete: *Abre os oio aí, veio!*

Dialoguei com os alunos:

Pesquisadora – *Temos conversado muito sobre linguagem mais monitorada e menos monitorada. Qual texto foi apresentado de maneira mais monitorada?*

Aluno(a) 17 – *O primeiro texto!* – concordaram todos.

Pesquisadora – *Por quê?*

Aluno(a) 18 – *A mais monitorada é mais formal e a menos monitorada é mais informal.*

Aluno(a) 19 – *A apresentadora é mais comportada.*

Aluno(a) 20 – *Ela estava com mais postura corporal.*

Aluno(a) 21 – *Ela não usou gírias.*

Pesquisadora – *Por que vocês acharam o segundo texto menos monitorado?*

Aluno(a) 22 – *Usou linguagem mais informal. Usou uma linguagem menos culta.*

Aluno(a) 23 – *Usou gírias. Linguagem mais de pobre.*

Aluno(a) 24 – *Usou uma linguagem mais próxima do oral.*

Aluno(a) 25 – *As gírias são marcas do nosso grupo. (Referindo-se ao grupo ao qual pertencia). A gente do mesmo grupo fala tudo igual.*

Essa última observação nos permite concluir que a aluna já tem noção de “comunidade de fala” (LABOV, 2008).

Nesse momento, um aluno levantou uma questão curiosa:

Aluno(a) 26 – A “Patrícia Poeta” falou uma coisa que não é real: chamou a Natureza de mãe Natureza. Eu acho que isso parece mais gíria! Então acho que ela não usou uma linguagem formal. Usou uma linguagem mais misturada!

Houve concordâncias e discordâncias com essa opinião. Expliquei-lhes que não se trata de uma gíria, mas de uma figura de linguagem. Quando chamamos a natureza de mãe, estamos comparando-a a uma mãe que provê seus filhos de tudo aquilo de que precisam para viverem bem, saudáveis, felizes, etc.

Não houve um entendimento satisfatório por parte dos alunos sobre essa questão de figura de linguagem, então lhes disse que, aos poucos, eles iriam desenvolvendo o nível de compreensão e entenderiam melhor essa questão. Para isso, solicitei a ajuda da professora de LP para maiores esclarecimentos.

Essas reportagens puderam evidenciar para os alunos duas diferentes realizações da norma culta, caracterizadas pelo estilo próprio de cada praticante.

Oficina 11: Debate coletivo

Na concepção de Schneuwly, Dolz e Pietro (2004, p. 248) o debate é um gênero textual cujo trabalho didático se justifica plenamente, pensando-se no compromisso social da escola, pois coloca em jogo

[...] capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Além do objetivo de se trabalhar o gênero debate, a atividade também se caracterizou como uma ação de letramento, considerando-se que os alunos efetivaram o uso social da leitura e da escrita, ampliando sua competência linguística. Segundo

Soares (2012, p. 48), “[...] letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos”.

Por esse motivo, a professora de LP e eu planejamos uma curta sequência didática que culminou em ótima oportunidade de oralidade.

Os quintos anos desenvolvem um projeto coletivo de trabalho intitulado “Cidadania”. Dentre os trabalhos programados para o projeto, a professora de LP realizou as seguintes atividades, tendo como eixo temático a amizade:

1º) Leitura e interpretação oral do HQ “Amizade” de Maurício de Sousa.²³

2º) Exibição do filme *Bridge to Terabithia*. (Ponte para Terabithia, tradução para o português). Segundo informação da Wikipedia, esta história foi escrita por Katherine Paterson e publicada pela primeira vez em 1977, nos Estados Unidos. A partir da obra que se transformou num clássico da literatura estadunidense, foram criadas duas adaptações para filme. A primeira foi um filme feito para TV em 1985 e a segunda adaptação foi em 2007, versão essa apresentada aos alunos.

3º) Questões escritas de interpretação do texto, trabalhadas pela professora de LP.

4º) Proposta de trabalho oral: o filme apresenta, durante todo o seu transcorrer, nas relações interpessoais, aspectos destrutivos da amizade, quais sejam: agressividade, *bullying*, egoísmo, delação, revide, inveja, ciúme, provocação, a par de outros construtivos: polidez, respeito, perdão, cooperação, saber perder, ceder para o outro.

5º) A partir dessas questões, eu, pesquisadora, distribuí situações aos alunos que abordavam as ações destrutivas, citadas no item d, escritas em fichas, e propus uma discussão livre em que seriam expostas as concordâncias e discordâncias. Apresento, a seguir, um exemplo das questões entregues aos alunos:

Pedro resolve seus desentendimentos com palavras ou ações agressiva. Diz que “não leva desaforo para casa”. Você concorda ou discorda? Por quê?

As demais questões podem ser encontradas na íntegra no anexo O.

O debate foi precedido de um estabelecimento de regras, a partir das sugestões propostas pelos alunos.

²³ História em quadrinhos disponível na íntegra em: <http://www.monica.com.br/comics/amizade/> Acesso em: 05/05/2013.

- Falar um de cada vez.
- Ouvir o outro.
- Levantar o dedo para falar.
- Respeitar as diferentes opiniões.
- Não ficar falando demais, para deixar tempo para os outros falarem, e para não ficar desagradável para os ouvintes.

Nesse momento, fiz uma intervenção e expliquei-lhes sobre os inconvenientes de ficarem com o “dedo levantado” esperando a vez: o desconforto para o aluno que quer se pronunciar e o obstáculo à visão dos colegas que estão atrás deste. Sugeri-lhes outra estratégia: ficaria à mesa da professora um(a) aluno(a) que anotaria os nomes dos interessados em opinar, os quais seriam chamados na ordem em que haviam se manifestado, levantando o dedo e abaixando-o logo em seguida. Os alunos acharam uma ótima ideia e a acataram prontamente.

Também combinei que deveria ser uma oportunidade para prática da norma culta e que eles deveriam estabelecer a monitoração da língua também como regra. Desenhei no quadro o contínuo de monitoração para funcionar como um referencial continuado.

O debate propriamente dito seguiu as regras pré-estabelecidas, com alguns obstáculos em seu percurso: alunos que insistiam em falar fora de hora, opiniões muito repetidas, número excessivo de inscrições para cada situação apresentada. Criou-se, assim, a necessidade de uma discussão paralela para realinhar as regras, surgindo três novas: a) para cada situação, haveria a possibilidade de apenas quatro alunos emitirem opiniões; b) teriam prioridade os alunos que ainda não haviam manifestado suas opiniões; c) todos os participantes deveriam estar bem atentos às falas, para evitarem repetições desnecessárias.

Os alunos realizaram o trabalho com seriedade e comprometimento, demonstrando-se orgulhosos frente às opiniões que emitiam. Foi como se estivessem falando pela primeira vez na vida e aproveitaram todo o espaço que lhes foi dado.

Terminada a atividade, os cartões com as situações apresentadas foram para o mural, dispostos em duas colunas: “Ações que facilitam as amizades” e “Atitudes que dificultam as amizades”. Foi uma forma de registrar o trabalho realizado nessa oficina. (Ver anexo Q).

Oficina 12: A entrevista coletiva

O aprofundamento teórico e a observação atenta do ensino de língua materna nos leva à conclusão de que o trato da linguagem na escola, pelo viés dicotômico de língua certa/ errada, produz efeitos contrários aos almejados pela Sociolinguística Educacional, pois desmotiva os alunos para um ensino que vise à ampliação do repertório linguístico da norma oral culta, condição necessária para sua atuação nos diversos contextos da vida social. Além disso, com vistas ao letramento dos alunos, a escola deverá promover situações reais de realizações linguísticas, oportunizando a prática de gêneros orais autênticos.

Tendo em vista o exposto, planejei esta oficina com o gênero oral entrevista, em uma situação real de comunicação. A preparação e execução dessa atividade envolveram a professora de LP, a pesquisadora, a bolsista e os alunos. A divisão de tarefas foi a seguinte:

Ações da professora de LP:

1º) Exibição do *slide* de uma entrevista mal resolvida por um entrevistado²⁴, para a qual a pesquisadora solicitou aos alunos muita atenção e ouvidos bem críticos, preparando-se para a discussão posterior que analisaria a conduta do entrevistado. Insistiu, ainda, no fato de que a participação de cada um seria preciosa para o enriquecimento da discussão.

Segue abaixo o resumo da entrevista:

Entrevista com o candidato boca suja (Título atribuído à matéria nas redes sociais)

A entrevista ocorreu em um telejornal da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, denominado “IPTV”, com o candidato a prefeito dessa cidade em 2012, Fernando Chiarelli, do PT do B.

No início da entrevista, a repórter cumprimentou o seu entrevistado, dando-lhe as boas vindas e, com uma linguagem muito monitorada, ele respondeu: “Eu é que

²⁴Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VWXTp5EIIAY>> Acesso em: 20/06/2013.

agradeço e aprecio a presença de vossas senhorias”, referindo-se à repórter e seu colega que também compunha a bancada.

No decorrer da entrevista, o candidato fugiu do foco, atacou a sua oponente nas eleições e usou expressões inadequadas à situação: “avacalhar”, “filho de chocadeira” “maldita” “tacar”, entre outras. Visto ser um programa exibido ao vivo, em um canal aberto de televisão, Chiarelli, não monitorando a sua fala, desconsiderou o contexto em que estava se pronunciando.

A entrevistadora, por várias vezes, tentou retomar a palavra, mas o entrevistado a ofendeu grosseiramente e lhe disse para se recolher ao seu papel de jornalista e que o deixasse falar livremente. Fugiu do objetivo que seria a exposição de suas propostas, chamando sua oponente de ladra e difamando a justiça eleitoral, citando nomes de políticos, ferindo a ética.

Ao tentar retomar o assunto eleição, a entrevistadora é interrompida várias vezes por Fernando Chiarelli que prometeu a construção de uma faculdade municipal de jornalismo, onde se ensinaria aos jornalistas a entrevistarem com competência.

Sendo assim, o entrevistado não respeitou os turnos da fala, feriu a ética, fugiu do tema, perdeu a serenidade, utilizou tom de voz alto e agressivo, palavras chulas e grosseiras, desrespeitando os repórteres e os ouvintes. Foi um exemplo vivo de descumprimento de todas as regras de polidez requeridas para uma entrevista.

2º) Após a exibição da entrevista, deu-se início à discussão. Os alunos interessados em se pronunciar a respeito tiveram seus nomes colocados em uma lista, anotados por uma “secretária” que garantiu a ordem das falas:

Professora – *O que vocês acharam da entrevista?*

Aluno(a) 1 – *Gostei do candidato. Esse não leva desaforo para casa!*

Aluno(a) 2 – *Foi menos monitorada e foi muito engraçado, ele falou de um jeito muito estranho.*

Aluno(a) 3 – *O candidato não foi formal, foi mais para informal e sua língua, menos monitorada. Eu também acho que ele criticou demais o jornalista, estava desrespeitando ele.*

Aluno(a) 4 – *Ele tava gritando demais.*

Aluno(a) 6 – *Ele foi muito agressivo para com os entrevistadores.*

Aluno(a) 7 – *E isso é muito deselegante!*

Aluno(a) 8 – *Eu acho que ele ficou com raiva das perguntas, por isso ficou tão agressivo.*

- Aluno(a) 9 – *É, mas a jornalista também falava junto com ele. Os dois falaram juntos por um bom tempo.*
- Aluno(a) 10 – *Ele é mal educado e brigão.*
- Aluno(a) 1 – *Eu não achei que ele foi agressivo porque foram eles (jornalistas) é que pediram para ele ir lá, então ele fez o que eles pediram. Eu acho que ele está mais do que certo de falar, ele está falando a verdade, ele não está mentindo. Se ele fala alto ou ele xinga, o problema é dele, a gente não tem nada a ver com isso.*
- Professora – *Mas você acha que é um comportamento adequado para um entrevistado, candidato a prefeito, falar de forma tão grosseira e agressiva? Ele tem o direito de dar a sua opinião, mas de maneira polida. Afinal, havia milhares de telespectadores ouvindo suas ideias. Dessa forma, certamente que ele não conquistou seu eleitorado.*
- Aluno(a) 1 – *Eu acho que ele está certo de falar que o governo é isso, que é aquilo, porque na verdade ele é.*
- Professora – *A gente está querendo dizer quanto à postura de entrevistado. Em uma televisão que é um meio de comunicação, você acha que está certa a postura que ele teve diante disso?*
- Aluno(a) 1 – *Ele é que nem eu. Eu não sei me comportar em lugares adequados.*
- Professora – *Pois é, mas nós estamos aprendendo na escola a termos comportamentos adequados às diferentes situações.*
- Aluno(a) 11 – *Eu achei a linguagem dele muito informal em um jornal, podiam estar vendo crianças, vai que ele falava um palavrão lá, né? Ia ficar feio.*
- Aluno(a) 12 – *É, e ele estava na rede nacional de comunicação, né?*
- Aluno(a) 13 – *Ele usou muita gíria, foi muito mal educado falando num tom de voz muito mais alto.*
- Aluno(a) 14 – *Ele não usou uma língua monitorada e eu também acho que ele criticou demais o jornalista.*
- Aluno(a) 15 – *Eu acho que a linguagem dele foi menos monitorada e ele falou muitas palavras erradas.*
- Professora – *Quais palavras “erradas” ou chulas você percebeu que ele falou? (O aluno Renato não lembrou quais eram as palavras, então a turma o ajudou a responder: “mardita”, “filho de chocadeira”, “pobrema”, “expricar”, “disgraça”, “filho de uma égua”, “filho de chocadeira”, “arto”, “cara”).*
- Aluno(a) 16 – *É, igual falou, a linguagem dele estava mais para a rural. Em rede nacional não fica muito bom ele falar aquelas coisas. Ele devia ter usado uma língua mais formal, mais monitorada, para respeitar o lugar e as outras pessoas que estavam assistindo.*
- Aluno(a) 17 – *Deveria ter usado a norma culta da língua!*
- Professora – *E os jornalistas?*
- Todos: *Também!*
- Aluno(a) 18 – *Ele não falou do jeito que devia ter dito, mas ele falou coisas certas, do que está acontecendo na realidade, na política, mas ele deveria respeitar os repórteres.*

Aluno(a) 19 – *O ambiente...*

Aluno(a) 20 – *Os telespectadores também!*

Professora – *Resumindo tudo o que vocês criticaram na forma como o candidato realizou a entrevista, podemos concluir que vocês perceberam: agressividade, palavras chulas, deselegância, grosseria, palavras “erradas” e gírias, falta de monitoração da língua, inadequação à situação, falta de educação. Também chegaram à conclusão de que o candidato não usou a norma culta, mas a norma rural não monitorada.*

Observação: a aluna número 1 é sempre contestadora e aproveita todas as oportunidades para contrariar as regras sociais, fato justificado por sua história de vida.

A apresentação desse debate objetivou preparar os alunos para outro que seria realizado em uma próxima oficina.

3º) Preparação para a entrevista: após toda a discussão sobre a entrevista exibida, motivei os alunos para a realização de uma entrevista real, quando eles teriam a oportunidade de se saírem muito melhor do que o candidato ao qual haviam assistido, monitorando a língua e utilizando o *habitus* da modalidade culta. Eles se mostraram entusiasmados com a ideia e começamos a estabelecer os diferentes compromissos que garantiriam o êxito do evento. As ações para a organização da entrevista ficaram assim distribuídas:

Ações da professora pesquisadora:

1º) Organização coletiva, juntamente com os alunos, das regras para uma entrevista formal: falar um de cada vez; ouvir o outro com atenção, respeitando a ordem das inscrições; falar em um tom adequado, nem muito alto, nem muito baixo; prestar atenção às falas, para evitar repetições desnecessárias; sentar-se de maneira elegante; evitar perguntas constrangedoras e pessoais; evitar ausentar-se do recinto durante a entrevista.

2º) Organização da dinâmica da entrevista: divisão da turma em grupos de três na própria sala de aula, para formulação das perguntas.

3º) Contato prévio com os futuros entrevistados e definição da data de realização. Os escolhidos, por minha sugestão, foram os diretores executivo e pedagógico do Colégio de Aplicação João XXIII, recém-eleitos. A opção deveu-se ao fato de os alunos do primeiro segmento do E. F. não terem participado dos debates da campanha eleitoral por

não serem eleitores e apresentarem muitas dúvidas relativas a questões da escola: quando será construída a piscina e o refeitório, etc. Também vislumbrei, nessa atividade, a oportunidade de estimular a participação ativa dos alunos, desde bem novos, nas questões que lhes dizem respeito diretamente. Acredito que possa ser um instrumento para a formação cidadã.

4°) Moderação do evento.

5°) Avaliação final conjunta com os alunos.

Ações de responsabilidade dos alunos:

1°) Elaboração das perguntas nos grupos (somente foram aproveitadas duas perguntas de cada grupo).

2°) Escolha de uma dupla de alunos da turma para realizarem o convite aos entrevistados, o diretor e a diretora do colégio.

3°) Definição do(as) recepcionista(s) dos entrevistados no dia do evento.

4°) Escolha dos(as) alunos(as) para realização dos agradecimentos finais e da despedida.

5°) Escrita, no computador, de um pequeno cartaz, reservando a sala de Oficina Literária para o dia do evento.

6°) Preparação da sala de Oficina Literária para a realização do evento.

Tendo em vista que todos os alunos queriam participar de tudo, a escolha foi feita via sorteio, o que eles próprios acharam mais justo.

Ações de responsabilidade da bolsista:

Coube-lhe organizar toda a estrutura para a apresentação do slide: arquivar a entrevista do candidato a prefeito no *pen drive*, providenciar o computador, o *data show* e a sala de exibição, apresentar o vídeo aos alunos.

O evento propriamente dito:

A entrevista ocorreu dentro do planejado, com poucas alterações. Uma delas foi a insuficiência do tempo para a realização de todas as perguntas (cinquenta minutos). Os

alunos sugeriram adentrar o horário do recreio, o que aconteceu. Mesmo assim, a atividade não foi concluída. Então solicitaram aos diretores que comparecessem em outra data à sala de aula para sua conclusão e eles se comprometeram a atender esse pedido oportunamente.

Os alunos se comportaram adequadamente e mantiveram todos os combinados do planejamento. Assim, a atividade cumpriu os objetivos para os quais foi planejada. O entusiasmo e a *performance* dos alunos comprovaram sua necessidade de falar, o que, mais uma vez, atesta o valor do trato da linguagem oral na sala de aula. É um recurso inestimável que não pode ser negligenciado por nós, professores.

Como pontos negativos, os alunos apontaram a insuficiência do tempo, o tom de voz empregado em algumas falas. Na oportunidade, também lamentaram o fato de as Oficinas de oralidade não se estenderem até o final do ano.

Como pontos positivos, citaram a simpatia dos diretores e o evento propriamente dito que elogiaram por “ser diferente” e não “ser uma aula”. Afirmaram, também, que foi uma maneira de aprender “sem estudar”.

Quanto aos entrevistados, realmente se mostraram muito disponíveis para os esclarecimentos e alegres, pela oportunidade de estarem tão próximos daqueles alunos.

Todas as perguntas da entrevista e algumas respostas dos entrevistados encontram-se apresentadas nos anexos R e S.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os quadros resultantes dos questionários aplicados nas duas escolas na oficina 1 puderam evidenciar as opiniões e crenças dos alunos, bem como propiciaram uma comparação entre as duas realidades, na busca de responder à pergunta: As diferenças entre as duas realidades, uma escola municipal com alunos de classe média baixa e outra federal, de classe média, aliadas à diferente realidade profissional dos docentes das duas escolas, vão alterar os resultados averiguados na pesquisa da escola Municipal Oswaldo Velloso? Em que medida?

Quadro 14

EM SUA OPINIÃO, A ESCOLA É IMPORTANTE? POR QUÊ?				
	OSWALDO VELLOSO (28 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)	OSWALDO VELLOSO (28 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov /2013
	%	%	%	%
SIM	96,43	100,00	100,00	100,00
NÃO	3,57	0,00	0,00	0,00
EM SUA OPINIÃO, A ESCOLA É IMPORTANTE? POR QUÊ?				
	OSWALDO VELLOSO (47 respostas)	JOÃO XXIII (37 respostas)	OSWALDO VELLOSO (42 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov /2013
	%	%	%	%
1. Prepara para o futuro	46,81	59,46	69,05	10,00
2. Promove diversas aprendizagens	42,55	32,43	16,67	76,67
3 Sociabiliza as pessoas	10,64	5,41	14,29	13,33
4. A escola não é necessária	0,00	2,70	0,00	0,00

As respostas dos alunos foram agrupadas em categorias nos quadros, para facilitar sua visualização e compreensão, e são citadas na íntegra a seguir:

1. Prepara para o futuro: ajuda a vencer na vida; sem a escola, você não é nada; na escola a gente aprender a viver; quase tudo o que sabemos, aprendemos na escola; prepara para o trabalho e para irmos para a faculdade.
2. Promove diversas aprendizagens: aprendemos coisas novas; aprendemos português, estudamos.
3. Sociabiliza as pessoas: ajuda a fazer amigos, a conhecer pessoas diferentes, a interagirmos com o outro, ensina a conviver, a não termos medo de nos relacionar.

4. Houve um aluno que disse que a escola não é necessária, porque tudo o que aprendemos na escola podemos aprender em casa.

O quadro mostra que os alunos atribuem à escola o importante papel social de preparação para o futuro, objetivo esse que nem sempre ela consegue alcançar, devido a um complexo de fatores, alguns dos quais foram citados neste texto.

Quadro 15

VOCÊ TEM QUE APRENDER A ESCREVER PARA QUÊ?				
	OSWALDO VELLOSO (61 respostas)	JOÃO XXIII (45 respostas)	OSWALDO VELLOSO (67 respostas)	JOÃO XXIII (37 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov/2013
	%	%	%	
1 Aprender gramática	67,21	0,00	52,24	16,22
2 Aprender os gêneros textuais	9,84	42,22	17,91	27,03
3 Ser alguém na vida	14,75	22,22	14,93	24,32
4 Construir novas aprendizagens	4,92	24,44	1,49	10,81
5 Ter sucesso na escola	3,28	11,11	13,43	21,62

Foram cinco as categorias apresentadas nesse quadro, que englobam as seguintes respostas:

1. Aprender gramática: para acentuar palavras; saber escrever bem; fazer letra legível; saber conjugar verbos, aprender as categorias gramaticais.
2. Aprender os gêneros textuais: para aprender a escrever cartas, poesias, charges, narrativas, reportagens; assinar documentos; preencher fichas de trabalho; produzir textos em geral.
3. Ser alguém na vida: ter bom emprego; ter um futuro bom; passar na faculdade; ser professor; ser jornalista.
4. Construir novas aprendizagens: para aprender outras matérias; aprender a usar a internet; não precisar guardar tudo na memória; aprender novidades.

5. Ter sucesso na escola: ser bom aluno; passar de ano; fazer boas provas, pesquisas e atividades; ser esperto; comunicar-se; tirar boas notas.

A presença da gramática normativa, enquanto objetivo do ensino da modalidade escrita, apresentou-se significativa na concepção dos alunos da escola Municipal Oswaldo Velloso, evidenciada pelas respostas dos questionários. Sobre esse tema, a professora de LP declarou não ser conivente com a prática do ensino da gramática normativo-descritiva nas séries iniciais. Entretanto, o Plano Político Pedagógico da escola contempla, de maneira enfática, essa abrangência, sob a argumentação de que uma parte significativa dos alunos que terminam o quinto ano, por não terem disponibilizadas na escola as séries posteriores, prestam concursos para diferentes instituições de ensino que exigem esse conhecimentos como, por exemplo, o Colégio Militar. Sobre a ênfase que a escola em geral ainda atribui ao ensino da gramática normativa, Antunes (2007, p. 42) alerta:

Ingenuamente, a gramática foi posta num pedestal e se atribui a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal.

Os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII não citaram a gramática normativa no primeiro questionário, por não ser prática constante nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse estabelecimento, opta-se pela epilinguística que é o estudo da gramática de uso, vinculada às práticas de oralidade e escrita. No segundo questionário, entretanto, já apontaram para o estudo da gramática normativa, o que se justifica pelo fato de, por estarem no quinto ano, já ser introduzido o ensino de algumas categorias gramaticais como, por exemplo, verbo, substantivo, pronomes etc.

Quadro 16

VOCÊ TEM QUE APRENDER A LER? PARA QUÊ?				
	OSWALDO VELLOSO (28 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)	OSWALDO VELLOSO (28 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov/2013
	%	%	%	
Sim	100,00	100,00	100,00	100,00
Não	0,00	0,00	0,00	0,00
VOCÊ TEM QUE APRENDER A LER? PARA QUÊ?				
	OSWALDO VELLOSO (35 respostas)	JOÃO XXIII (35 respostas)	OSWALDO VELLOSO (38 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov/2013
	%	%	%	
Para ler os diferentes gêneros textuais	77,14	51,43	94,74	76,67
Para aumentar a inteligência	11,43	20,00	0,00	13,33
Para se sair bem na escola	8,57	8,57	0,00	6,67
Para preparar para o futuro	2,86	20,00	5,26	3,33

Veremos, a seguir, as respostas que compõem as categorias do 14º questionário:

1. Ler os diferentes gêneros textuais: ler livros, textos narrativos, textos escolares, gibis, e-mail, poesias, cartas e bilhetes, textos sobre problemas sociais, textos jornalísticos, charges, revistas e jornais; anúncios, marcas, validades de produtos; nomes dos ônibus.
2. Para aumentar a inteligência: ler para desenvolver a imaginação; matar a curiosidade; aprender a se expressar; não ser analfabeto.

- 3 Para se sair bem na escola: para fazer trabalhos escolares; melhorar a leitura; responder perguntas nas provas.
- 4 Para se preparar para o futuro: ler entrevistas de emprego; ler os sinais do mundo.

Os resultados dos questionários mostram que, o conhecimento dos diferentes gêneros trabalhados pelos alunos ao longo do ano letivo, faz-se presente nas suas respostas, demonstrando aprendizagem sobre os mesmos. Em sua versão preliminar, os PCNs (1995, p. 11) já enfatizavam:

Propiciar ao aluno um aprendizado da linguagem através da diversidade textual que existe no mundo exige uma revisão substantiva das práticas pedagógicas que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas na escola.

E concluem, afirmando: “Cabe, portanto, à escola, viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia, papel que, via de regra, não tem assumido”.

Quadro 17

E A FALAR, VOCÊ TEM QUE APRENDER TAMBÉM?				
	OSWALDO VELLOSO (28 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)	OSWALDO VELLOSO (28 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov /2013
	%	%	%	
Sim!	71,43	53,33	100,00	96,67
Não!	28,57	46,67	0,00	3,33

A questão do ensino da oralidade é um ponto nevrálgico que a escola ainda não consegue administrar. Inúmeros são os fatores que obstaculizam o ensino didático da variedade oral culta na escola, conforme já tratei com mais aprofundamento em outra parte deste texto. Os PCNs (op. cit.p.23) explicam: “Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: essa função cabe à família. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da linguagem oral”.

Observando os resultados dos dois questionários, detectei uma mudança significativa de opiniões do primeiro para o segundo, em ambas as escolas. No primeiro, uma parcela significativa dos entrevistados compreendia a oralidade culta como objeto não ensinável, reiterando uma concepção geral da escola e uma crença por ela disseminada na sociedade. No segundo, após a implementação das Oficinas de oralidade e o trabalho conjunto das professoras de LP com a oralidade, os alunos demonstraram um alargamento na compreensão, entendendo a importância e viabilidade da aprendizagem da norma oral culta.

Quadro 18

MAS QUANDO VOCÊ CHEGA À ESCOLA, JÁ SABE FALAR. ENTÃO O QUE DEVERIA APRENDER NAS AULAS DE CONVERSAÇÃO?				
	OSWALDO VELLOSO (38 respostas)	JOÃO XXIII (31 respostas)	OSWALDO VELLOSO (50 respostas)	JOÃO XXIII (31 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov /2013
	%	%	%	
Ampliar as competências linguísticas	42,11	70,97	44,00	
Conseguir vencer na vida	36,84	3,23	20,00	
Interagir de maneira adequada com os outros	21,05	25,81	36,00	

As categorias expressas no quadro 16 englobam as seguintes respostas:

1. Ampliar as competências linguísticas: falar melhor; falar certo; compreender o mundo; falar outras línguas; falar na norma culta; falar, porque é essencial na vida; falar bem; falar de forma correta; falar palavras difíceis; aprender a falar chique, porque ninguém nasce sabendo tudo.

2. Conseguir vencer na vida: falar bem para conseguirmos emprego; falar nas entrevistas de emprego.
3. Interagirmos de maneira adequada com os outros; darmos nossas opiniões para não ficarmos mudos perto dos outros; sabermos nos comunicar melhor; falarmos nossa opinião; usarmos nosso direito de falar; sermos menos tímidos; respeitarmos a fala do outro; aprendermos a conversar em qualquer lugar; termos um bom discurso com o outro; falarmos com pessoas de classe alta.

A concepção de ampliação das competências linguísticas dos alunos se encontra contaminada pela voz corrente que polariza a realização linguística em melhor/pior, certa/errada, bem/mal, correta/incorreta, fato justificado pela pedagogia tradicional. Os PCNs (1995, p. 23) explicam que a escola é responsável pela disseminação dessa postura, quando “[...] tentou ‘corrigir’ a fala ‘errada’ dos alunos – porque não coincidente com a variedade linguística de prestígio social”.

A concepção da funcionalidade da oralidade, por sua vez, está sempre presente nas respostas dos alunos, quando citam suas funções sociais: “conseguir trabalho, falar nas entrevistas de emprego, ser alguém na vida”.

No segundo questionário, já podemos observar uma ampliação da reflexão sobre as funções do ensino da oralidade na escola, enquanto meio de inserção social: “Para não ficarmos mudos perto dos outros; para termos um discurso bom com o outro; porque falar é o melhor meio de se comunicar; para falarmos com pessoa de classe alta” e de ampliação dos conhecimentos: “Aprender outras línguas; aprender a escrever e a ler; a falar palavras difíceis”.

Quadro 19

NA ESCOLA, DEVEMOS APRENDER A OUVIR, A FALAR, A LER E A ESCREVER. QUAL DESSAS HABILIDADES VOCÊ ACHA MAIS IMPORTANTE? POR QUÊ?				
	OSWALDO VELLOSO (44 respostas)	JOÃO XXIII (61 respostas)	OSWALDO VELLOSO (73 respostas)	JOÃO XXIII (30 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov/2013
	%	%	%	%
Escrever	81,82	8,20	20,55	0,00
Ler	18,18	8,20	1,37	3,33
Falar	0,00	27,87	36,99	43,33
Todas	0,00	29,51	39,73	26,67
Ouvir	0,00	26,23	1,37	26,67

As categorias apresentadas no quadro 19 abrangem as seguintes respostas:

1. Escrever para: criar textos, palavras, cartas, aprender gramática, fazer provas, usar no dia a dia.
2. Ler para: fazer provas e exercícios; ter divertimento.
3. Falar para: comunicar-se, aprender a norma culta, usarmos no dia a dia, expor opiniões.
4. Todas são importantes porque: fazem parte do processo de aprendizagem; promovem a educação; usa-se no dia a dia.
5. Ouvir para: conhecer diferentes opiniões; aprendermos com os outros.

A preponderância do ensino da escrita na escola não apresenta um resultado produtivo no ensino da língua portuguesa. Sobre isso, ainda os PCNs (1995) afirmam que os aprendizes aprendem a língua através do uso das quatro habilidades: falar e escutar, escrever e ler. São competências complementares que tornam os alunos aptos para a manifestação linguística em suas diferentes demandas sociais.

Com relação às habilidades a serem construídas nas aulas de LP, também se observa uma evolução das opiniões. No primeiro questionário, os alunos entendiam como importantes somente a escrita, a gramática e a leitura. No segundo, houve um crescimento significativo na compreensão de que as quatro habilidades devem ser objetos de ensino, pois “todas fazem parte do processo de aprendizagem”. Também, a inserção da norma oral culta como objetivo de ensino-aprendizagem demonstra uma aprendizagem construída nas Oficinas de oralidade, quando houve um compromisso

precípuo de se produzir, nos alunos, uma consciência sociolinguística das diferentes variações e do valor da oralidade para o exercício da cidadania.

Quadro 20

NA ESCOLA VOCÊ TEM MUITAS ATIVIDADES PARA APRENDER A ESCREVER E A LER? QUAIS?				
	OSWALDO VELLOSO (71 respostas)	JOÃO XXIII (61 respostas)	OSWALDO VELLOSO (61 respostas)	JOÃO XXIII (41 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov/2013
	%	%	%	%
Estudo de gramática	28,7	7,46	11,48	7,14
Correção de atividades	18,31	8,96	13,11	9,52
Aulas de LP	15,49	14,93	0,00	11,90
Produção de textos	7,5	20,80	10,50	26,19
Leitura de livros, revistas, textos xerocados	7,5	18,1	14,09	23,81
Interpretação de textos	7,04	29,85	22,95	0,00
Comentários de livros	5,63	0,00	24,59	16,67
Cópias	5,63	0,00	0,00	0,00
Reescrita	5,63	0,00	0,00	0,00

Nesse quesito em que os alunos deveriam citar as atividades específicas para aprender a ler e escrever, optei por manter as respostas na íntegra, retratando as diferentes opções.

A ideia da importância da gramática normativa (conjugação de verbos, aprender as categorias gramaticais, masculino-feminino, singular-plural) já citada no quadro 13, é confirmada no primeiro questionário desse quadro com relação à Escola Municipal Oswaldo Velloso, diminuindo consideravelmente no segundo, diminuição essa verificada, também, no Colégio de Aplicação João XXIII.

Sob esse aspecto, os PCNs (1995, p. 72) asseveram:

Em se tratando de escrita, o trabalho com a gramática e a ortografia (análise sintática, classificação de palavras, reconhecimento de classes de palavras em textos, ensino de pontuação e ortografia) fora dos contextos de uso se mostraram ineficazes para dar qualidade aos textos dos alunos.

Apesar de muitos professores não compactuarem com o ensino da gramática normativo-descritiva, como é o caso explícito da professora da escola Municipal Oswaldo Velloso, veem-se obrigados a fazê-lo, frente aos currículos de muitas escolas que, por sua vez, também são pressionadas por avaliações externas.

Quadro 21

E ATIVIDADES DE CONVERSAÇÃO, VOCÊ TEM TAMBÉM? QUAIS?				
	OSWALDO VELLOSO (56 respostas)	JOÃO XXIII (39 respostas)	OSWALDO VELLOSO (50 respostas)	JOÃO XXIII (27 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário nov/2013
	%	%	%	%
Correção de atividades	23,21	0,00	0,00	3,70
Aulas de LP	21,43	12,82	8,00	7,41
Comentários	12,50	0,00	4,00	0,00
Produção de textos orais	7,14	5,13	2,00	0,00
Interpretação de textos	7,14	0,00	2,00	0,00
Reescrita	7,14	0,00	0,00	0,00
Leitura oral	7,14	7,69	0,00	0,00
Não existem atividades para ensinar a falar e ouvir	7,14	17,95	0,00	0,00
Conversas	7,14	0,00	4,00	7,41
Oficinas de oralidade	0,00	0,00	30,00	11,11
Comentários de livros	0,00	10,26	4,00	40,74
Discussões sobre questões sociais	0,00	10,26	12,00	0,00
Aulas de monitoração da língua	0,00	0,00	8,00	3,70
Aulas de conversação	0,00	7,69	10,00	25,93
Contação de histórias	0,00	7,69	8,00	0,00
Teatrinhos	0,00	0,00	8,00	0,00
Todas as matérias ensinam a falar e a ouvir	0,00	2,56	0,00	0,00
Livro de L.P.	0,00	10,26	0,00	0,00
Módulos	0,00	5,13	0,00	0,00

Com relação às atividades citadas como estratégias específicas do ensino da oralidade no primeiro questionário, em ambas as escolas, os alunos demonstraram que elas não contemplam as especificidades da língua oral e têm sido as mesmas utilizadas para a aprendizagem da escrita: gramática, produções escritas criativas e reprodutivas, paráfrases, leitura oral, interpretação escrita de textos.

Essas constatações reiteram a ideia de que a escola pouco ensina a oralidade. O que ela pratica é uma oralização da escrita, isto é, atividades didáticas geradas pela escrita, reforçando a tradição escolar que estabeleceu, como seu papel central, “ensinar a escrever”. Com relação a esse tema, Marcuschi (2003, p. 24) aponta para o equívoco da escola e afirma: “A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influência mútua entre a fala e a escrita”.

Na Escola Municipal Oswaldo Velloso, a professora exigia silêncio quase absoluto dos alunos. Por esse motivo, acredito que eles não tenham citado, nos questionários, as conversas como atividade desejável de conversação, por compreendê-las como atitudes inconvenientes. No Colégio de Aplicação João XXIII, ao contrário, tiveram uma compreensão mais ampla do conceito de “conversas”.

No segundo questionário do Colégio de Aplicação João XXIII, os alunos fizeram pouca referência às Oficinas de oralidade, o que pode ser explicado por três hipóteses: a) Serem mais uma dentre tantas oficinas de que os alunos participam; b) Eu não ter fixado a logomarca das oficinas no mural, como fiz na Escola Municipal Oswaldo Velloso; c) As oficinas terem se concentrado em um período curto do ano letivo. Entretanto, demonstram terem compreendido o objetivo das mesmas quando apontam, como atividades de oralidade, as “aulas de conversação” e de “monitoração da língua”. Além disso, em sintonia com os propósitos da pesquisa, a professora de LP intensificou um trabalho de oralidade, promovendo os comentários orais dos livros lidos semanalmente.

Os PCN já incluíram, nos idos anos de 1995, o ensino da oralidade como um objetivo de LP, para a aquisição das seguintes capacidades: ler textos do gênero oral e atribuir-lhes significado, utilizar a linguagem oral com eficácia, capacitar-se para uma escuta ativa dos textos orais, compreender a estreita relação da oralidade e a escrita. Cabe, aqui, uma pergunta para reflexão: Por que esses objetivos apresentam, até hoje, desdobramentos tão tímidos nas salas de aula?

Quadro 22

O QUE SÃO AS OFICINAS DE ORALIDADE?				
	OSWALDO VELLOSO (37 respostas)	JOÃO XXIII (38 respostas)	OSWALDO VELLOSO (38 respostas)	JOÃO XXIII (46 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013	2º questionário dez/2012	2º questionário ago/2013
	%	%	%	%
A professora ainda não falou o que é	70,27	0,00	0,00	0,00
Onde se transformam coisas	13,51	0,00	0,00	0,00
Oficina é lugar onde se consertam as coisas	8,11	0,00	0,00	0,00
É lugar onde se fabricam coisas	8,11	0,00	0,00	0,00
Ensinam a falar a norma rurbana	0,00	0,00	2,63	0,00
Ensinam a falar melhor	0,00	0,00	2,63	6,98
Ensinam a falar corretamente	0,00	0,00	2,63	
Ensinam a falar a norma culta	0,00	0,00	26,32	4,65
Ensinam a usar a linguagem mais monitorada	0,00	0,00	15,79	11,63
Ensinam a não falar errado nas entrevistas	0,00	0,00	2,63	0,00
Ensinam a conhecer a norma rural	0,00	0,00	2,63	0,00
Ensinam uma nova linguagem	0,00	0,00	2,63	0,00
Ensinam a pensar sobre a língua	0,00	0,00	26,32	0,00
Ensinam novidades	0,00	0,00	2,63	4,65
Ensinam a conhecer e respeitar as línguas diferentes	0,00	0,00	13,16	4,65
São atividades sobre a linguagem oral	0,00	57,90	0,00	11,63

É uma hora de aprender a fala formal e informal	0,00	21,05	0,00	16,28
Aula para aprendermos a falar de forma correta	0,00	0,00	0,00	4,65
Aulas para aprendermos a nos comunicar	0,00	0,00	0,00	11,63
Aulas para aprendermos sobre a língua urbana, rurbana e rural	0,00	21,05	0,00	23,25

Neste quadro 22, optei por não agrupar as respostas em categorias. Acredito que a diferença de opiniões antes e depois das realizações das Oficinas de oralidade demonstraram um significativo crescimento na compreensão dos objetivos dessas atividades.

Na entrevista inicial, perguntei aos alunos: "O que são as Oficinas de oralidade"? Em um primeiro momento, ainda não havia esclarecido sobre o que seriam essas aulas. Os objetivos da pergunta, então, foram dois: (i) descobrir as expectativas que o título poderia ter criado "a priori"; (ii) aguçar a curiosidade dos alunos sobre o tema. Na escola Municipal Oswaldo Velloso, somente 39,2% se aventuraram a responder e demonstraram ainda não estarem familiarizados com a expressão "oralidade". Os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII, entretanto, apresentaram respostas que apontaram para essa compreensão.

No segundo momento, ao final da pesquisa em ambas as escolas, a pergunta buscou esclarecer o conceito que os alunos haviam construído sobre as Oficinas de oralidade. Eles evidenciaram, em geral, a construção de uma metacognição, base fundamental para a compreensão da Sociolinguística, quando responderam: "Ensinam a falar a norma culta", "Ensinam a usar a linguagem mais monitorada", "Ensinam a conhecer a norma rural", "Ensinam a pensar sobre a língua", "Ensinam a conhecer e respeitar as línguas diferentes", "É uma hora de aprender a fala formal e informal", "Aulas para aprendermos a nos comunicar", "Aulas para aprendermos sobre a língua urbana, *rurbana* e rural.

É indispensável que fique aqui esclarecido que não foi exigido dos alunos o uso da metalinguagem. Entretanto, muitas delas foram incorporadas por eles, de acordo com seu interesse pessoal e por achá-las interessantes.

Quadro 23

VOCÊ GOSTOU DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS OFICINAS DE ORALIDADE? POR QUÊ?		
	OSWALDO VELLOSO (54 respostas)	JOÃO XXIII (51 respostas)
	2º questionário dez/2012	2º questionário ago/2013
	%	%
Estão ótimas	40,74	0,00
Aprendemos a falar a norma culta	18,52	21,57
Existe diálogo	11,11	0,00
São legais e criativas	9,26	0,00
São muito explicativas	9,26	3,92
Aprendemos muito	5,56	0,00
São divertidas	1,85	23,53
São animadas	1,85	0,00
São lúdicas	1,85	0,00
Não precisamos escrever	0,00	9,80
Podemos expressar as nossas dúvidas	0,00	13,73
São legais	0,00	5,88
São entediantes	0,00	1,96
Aprendi que não posso falar gírias em qualquer situação	0,00	1,96
A entrevista foi ótima	0,00	5,88
Legal, mas deveria chamar pessoas de outros lugares para observarmos suas falas	0,00	5,88
Ótimas, mas deveria ter muitas entrevistas para podermos ouvir opiniões diferentes	0,00	5,88

A partir das respostas expostas em todos os quadros, cheguei a algumas conclusões: grande parcela dos alunos conhece o valor social da escola enquanto agência de ensino; a aprendizagem de LP é de significativa importância; a aquisição das quatro habilidades objetivadas pela escola é relevante para os alunos.

Os resultados do teste de crenças me forneceram uma visão, ainda que parcial, do conceito que os alunos têm da escola e das expectativas que mantêm em relação a ela. Do ponto de vista pragmático, deduzi que estão receptivos à aprendizagem dos recursos da língua oral, o que me motivou a seguir em frente na minha proposta de pesquisa.

Reanálise das avaliações dos alunos

No decorrer deste trabalho, citei alguns pressupostos que nortearam a minha pesquisa: a) a concepção de língua já se encontra contaminada pela tradição escolar; b) a escola privilegia a escrita; c) os alunos têm consciência da importância da oralidade culta, como estratégia de melhor adequação às diferentes situações linguísticas.

Para comprovação dessas assertivas, organizei os quadros que se seguem, para melhor ilustrá-las.

O quadro 24 relaciona os enunciados utilizados pelos alunos que demonstram uma concepção de língua impregnada pela noção de língua certa/errada, melhor/pior, ao responderem sobre o objetivo do ensino da oralidade:

Quadro 24

ENUNCIADOS DOS ALUNOS QUE DEMONSTRAM QUE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA JÁ ESTÁ CONTAMINADA PELA PEDAGOGIA TRADICIONAL		
	OSWALDO VELLOSO (28 alunos)	JOÃO XXIII (30 alunos)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013
	%	%
Falar certo	35,71	0,00
Falar melhor	21,43	50,00
Não falar errado	17,86	17,86
Falar de forma correta	14,29	3,57
Falar bem	10,71	35,71

O quadro 25 demonstra, pelas respostas dos alunos, que a escola prioriza sobremaneira o ensino da escrita, haja vista a diversidade de atividades propostas para sua aprendizagem, seguidas por atividades de leiturização da escrita e finalizadas por um número menor de atividades genuínas para ensino da oralidade.

Quadro 25

A ESCOLA PRIVILEGIA A ESCRITA		
	OSWALDO VELLOSO (191 respostas)	JOÃO XXIII (238 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013
	%	%
Opções de atividades para aprender a escrever	53,93	56,02
Opções de atividades para aprender a ler	46,07	43,98

No quadro 26, as assertivas dos alunos apontam para uma finalidade pragmática, funcional do ensino da oralidade culta, indo ao encontro dos objetivos sociais da escola, os quais nem sempre tem conseguido atingir. Dessa maneira, ela frustra a expectativa dos alunos e de seus responsáveis que apostam na escola como um dos meios para atingirem ascensão social.

Quadro 26

PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE CULTA		
	OSWALDO VELLOSO (48 respostas)	JOÃO XXIII (69 respostas)
	1º questionário abr/2012	1º questionário abr/2013
	%	%
Ser alguém na vida	33,33	2,08
Conseguir emprego	29,17	8,33
Responder bem às entrevistas de emprego	16,67	2,08
Assinar documentos	6,25	14,58
Ter um bom discurso para se defender	4,17	16,67
Comunicar-se em qualquer situação	4,17	16,67
Ser respeitado	2,08	52,08
Falar a norma culta	2,08	16,67
Não ficar mudo diante do outro	2,08	14,58

A elaboração desses quadros objetivou facilitar a compreensão entre as duas realidades pesquisadas, facilitando a comparação entre elas, que será exposta no próximo item.

4.4 COMPARANDO RESULTADOS

Os resultados dos questionários, as observações pontuais das atitudes dos alunos, nas oficinas, os depoimentos das professoras envolvidas na pesquisa e dos entrevistados possibilitaram-me chegar às seguintes conclusões:

➤ **A escola Municipal Oswaldo Velloso**

Os resultados do trabalho nesse estabelecimento foram gratificantes, superando as minhas expectativas. O entusiasmo com que os alunos se envolveram nas atividades, a alegria de emitirem suas opiniões e serem ouvidos com respeito, as muitas oportunidades que ajudaram a construir para se expressarem livremente e a segurança que foram conquistando para fazê-lo produziram um efeito surpreendente que poderia ser traduzido como “libertação”.

Um depoimento importante para avaliação do trabalho foi a declaração da diretora da escola, no início de julho de 2012, quando precisou substituir a professora regente que havia faltado à aula por motivo de doença. Na ocasião, a diretora exibiu para os alunos o filme “Mãos talentosas” e depois promoveu um debate sobre o mesmo. Ao reencontrar a professora de português, afirmou:

Seus alunos do quinto ano D estão aprendendo a falar para reivindicar seus direitos. Estão falando muito bem! Argumentam com coerência e se expressam com clareza e naturalidade. Daqui para frente, ninguém mais vai segurá-los! Merecem meus parabéns!

Corroborando a avaliação positiva daqueles pré-adolescentes sobre seu próprio crescimento, exposta nas conversas das oficinas, e a minha própria avaliação, existe ainda a declaração da professora de LP, quando foi por mim entrevistada, em novembro de 2012:

Você sente que o trabalho está sendo produtivo para a educação linguística dos alunos? Em caso positivo, como você tem observado esse benefício para os alunos?

Sim. Houve um crescimento dos alunos na comunicação, na forma de se expressar, de registrar e muitos atingiram uma maturidade oral surpreendente.

Alguns fatores de ordem prática interferiram na realização das oficinas, bem como nos resultados esperados. Na E. M. Oswaldo Velloso, posso citar a evasão de alunos; a infrequência acentuada a partir de outubro, quando vários já haviam completado a pontuação exigida para a aprovação, o que dificultou a continuidade de muitos trabalhos; a licença médica prolongada da professora-regente; o envolvimento da escola, a partir de novembro, em inúmeras atividades culturais, o que provocou a retirada de alunos de sala de aula para ensaios de teatros, de músicas, para escrita de textos, etc. Esse último fato prejudicou sobremaneira a apresentação das entrevistas, provocando a ausência de alunos entrevistadores.

Foram realizadas, ao todo, 28 oficinas, 16 na E. M. Oswaldo Velloso, em 2012 e 12 no C. A. João XXIII, em 2013. Estou convicta da eficácia dessas oficinas para o progresso dos alunos na ampliação dos recursos da modalidade oral culta. Não desconheço, entretanto, o valor da sinergia resultante da pesquisa-ação, como produto final de um esforço coletivo entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo: as professoras de LP, os alunos, as bolsistas e eu.

➤ **O Colégio de Aplicação João XXIII**

No C. A. João XXIII, as 12 oficinas foram desenvolvidas em 16 aulas e os alunos evidenciaram o uso de uma língua mais próxima da urbana-comum. Foi um período curto de trabalho, porque a escola iniciou as aulas em abril, porém rico de práticas sociolinguísticas.

Após a entrevista, que foi a última atividade das oficinas, os diretores Andrea Vassalo Fagundes e José Luiz Lacerda emitiram a seguinte opinião:

A atividade prevista proporcionou uma participação oral expressiva, da maioria dos alunos, e um significativo envolvimento daqueles que não tiveram a possibilidade de se expressar. Percebemos o quanto os alunos criam expectativas em relação à administração do Colégio e como atividades dessa natureza contribuem para uma maior interação entre direção, professores e alunos.

Outro depoimento importante foi prestado pela professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII, em 25 de novembro, quatro meses após o término das oficinas, quando questionei:

O que você tem observado no comportamento linguístico dos alunos que possa ser atribuído às Oficinas de oralidade?

Bem, os alunos ampliaram muito a consciência linguística e conseguem se auto-avaliar e perceber as diferentes variações linguísticas. Também, estão sempre se referindo às aprendizagens construídas nas oficinas: “a gente viu isso nas oficinas”, “a professora Jô falou isso com a gente”, “essa língua não está monitorada”, “está parecendo falar rural”, “está usando a norma culta”, “é porque a língua falada e a escrita são diferentes”, etc.

Esses depoimentos reafirmam a minha opinião de que, dar voz aos alunos, coaduna-se com o objetivo democratizante da educação, levando-os a analisar, criticar e apontar caminhos para a transformação de suas realidades.

Um estudo comparativo das duas realidades pesquisadas proporcionou as seguintes observações:

- a) Na Escola Municipal Oswaldo Velloso há uma acentuada diferença de dialetos. A turma se divide em um grande número de comunidades de fala: “funkeiros”, “happers” e alunos que usam, sistematicamente, traços linguísticos descontínuos, advindos de famílias com pouco acesso à cultura escolar e/ou praticantes da variedade rural. No Colégio de Aplicação João XXIII, a norma linguística praticada pelos alunos é mais homogênea, aproximando-se muito da variedade urbana comum (FARACO, 2008).
- b) Com relação à expressão oral, os alunos, em sua maioria, se mostraram ávidos por falar, o que bastaria para justificar o trabalho sistemático com a oralidade. Entretanto, houve uma pequena diferença entre as duas realidades: para os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII que já convivem com a prática sistemática da oralidade e com a ideia da existência dos diferentes falares e do respeito a eles, em decorrência da consciência dos professores sobre a teoria da variação, a questão despertou menor interesse do que o evidenciado pelos alunos da Escola Municipal Oswaldo Velloso. Nesta escola, ao contrário, os alunos demonstraram uma grande sensibilidade para a compreensão das variações linguísticas. Sobre esse assunto, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) enfatiza:

O cidadão erudito aprecia a língua culta, que por sinal é o seu meio natural de comunicação, mas o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem. Demonstram igualmente um sentimento positivo em relação à “boa linguagem” à linguagem daqueles que têm estudo.

c) Os alunos de ambas as escolas apresentaram uma adesão produtiva aos objetivos da pesquisa, concretizada na participação ativa e interessada em todas as atividades propostas durante o ano letivo, com raras exceções pontuais. Isso demonstra a importância de se trabalhar a pedagogia da variação linguística. Corroborando essa afirmativa, Faraco (2008, p. 69) afirma:

[...] 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 ... Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os 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.

d) Na Escola Municipal Oswaldo Velloso, pelo fato de a norma linguística utilizada pelos alunos distanciar-se significativamente da culta, abarcando uma grande quantidade de traços descontínuos (mais notadamente a ausência de concordância verbal e nominal), observa-se a necessidade de um grande esforço dos alunos na ação de monitoração da língua, o que torna o resultado de sua realização mais evidente. Diferentemente dessa realidade, o Colégio de Aplicação João XXIII, onde a norma praticada é a urbana comum e os desvios da norma culta são, em sua grande maioria, variações em mudança, abarcando variantes menos estigmatizadas, os esforços de monitoração são pequenos e, seus resultados, menos evidentes. São falares caracterizados, basicamente, pela presença de traços graduais.

e) Considerando-se a profissão/ocupação dos pais e responsáveis pelos alunos, há pouca diferença entre as duas realidades, conforme mostram os dados apresentados no quadro 9. Os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII usufruem de uma cultura escolar privilegiada: qualificação dos professores, localização da escola em bairro de classe média e média alta, clientela heterogênea, devido ao sorteio, que traz para seu

interior alunos de todos os bairros da cidade e até de cidades vizinhas, tendo em vista o conceito do colégio e a oferta de E.F e Médio, diferentemente das escolas municipais e estaduais que abrigam, prioritariamente, alunos do bairro onde se situam e não oferecem o Ensino Médio. Esses fatores colaboraram para que as oficinas, que já haviam apresentado um resultado gratificante na escola Municipal Oswaldo Velloso, produzissem um efeito ainda mais surpreendente no Colégio de Aplicação João XXIII. Assim sendo, concluímos que a educação escolar pode significar um diferencial para a aprendizagem de seus alunos e que as redes sociais de pertencimento dos alunos advindos das classes sociais desprestigiadas, como é o caso dos alunos da primeira escola, não lhes garante a apropriação da norma culta, o que aumenta a responsabilidade da escola em provê-los dos recursos dessa variedade linguística.

f) Os alunos da Escola Municipal Oswaldo Velloso, antes da implementação das oficinas, em sua maioria, emitiam suas opiniões mais timidamente e usavam muitas palavras para se explicar, para garantir ao ouvinte a compreensão de suas assertivas, diferentemente do Colégio de Aplicação João XXIII, na qual os alunos não sentiam necessidade de ficarem se parafraseando ou acrescentando ideias ao que foi dito. Para aqueles alunos, a imersão sistemática nos eventos de oralidade oportunizou praticarem os recursos da modalidade oral de maneira prazerosa, livre de pressões ou críticas, promovendo segurança nas ações e resultados concretos puderam ser observados ao final da pesquisa.

Os alunos do segundo estabelecimento também demonstraram alargamento das competências discursivas. Os que já praticavam a oralidade com aptidão tornaram-se muito mais eficientes, com a ampliação do universo vocabular e demais recursos da norma culta. Os que, no início da pesquisa, ainda não demonstravam segurança para se expressarem oralmente, mostraram-se encorajados para fazê-lo e construíram inúmeros recursos para um manejo mais satisfatório da modalidade oral.

g) Na realização de atividades que envolviam opiniões pessoais, nas várias oportunidades em que deveriam opinar, conversei com os alunos de ambas as realidades sobre a possibilidade de, em várias situações, não haver uma única resposta plausível. Os alunos da Escola Estadual Oswaldo Velloso continuaram, por um bom período da pesquisa, inflexíveis, mantendo posições dicotômicas (certo/errado, bom/mau...). Foi necessário um trabalho profundo de reflexão, de confronto das opiniões divergentes, até que alcançassem um nível mais satisfatório da capacidade de relativização das opiniões, o que aconteceu de maneira relativamente satisfatória.

Ao contrário, os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII rapidamente compreenderam a possibilidade de duas opiniões serem admissíveis e começaram a relativizar suas respostas, sentindo-se livres da rigidez que julgavam indispensável. Por exemplo, sobre a questão de ser certo ou errado “[...] não levar desaforo para casa e resolver as coisa na briga” responderam: “É certo e errado. Certo, porque se não aprendermos a nos defender, não nos respeitarão. Errado, porque violência gera violência. Então devemos tentar o diálogo”. Em outras situações dos debates, usavam o termo “depende”. E se sentiam muito importantes ao utilizarem essa nova liberdade que lhes era possibilitada. Interpreto essa relativização como um crescimento dos alunos sobre a rigidez e a inflexibilidade do pensamento, que pode impedi-los de criarem uma visão holística das diferentes situações da realidade e tributo esse progresso aos trabalhos das oficinas.

h) Em ambas as escolas, as Oficinas de oralidade produziram resultados positivos perceptíveis, que foram sendo construídos gradativamente ao longo do trabalho, e culminaram em uma excelente *performance* nas entrevistas realizadas no final das pesquisas.

5 CONCLUSÕES

Com relação à pesquisa, o que me propus realizar nas duas escolas está concluído. Foi uma proposta metodológica totalmente nova para mim e também para os professores com os quais busquei intercâmbio, uma vez que o trabalho didático com a oralidade ainda não se concretizou como uma prática efetiva nas salas de aula. Assim, fui criando os caminhos durante o próprio percurso, porque não possuía uma ideia formalizada do todo. Entretanto, o arcabouço teórico ancorou firmemente o meu trabalho, iluminando caminhos, esclarecendo dúvidas, fortalecendo crenças. Para respaldar teoricamente minhas ações, busquei suporte, prioritariamente, nos autores: Bright (1966); Coseriu (1979); Cunha (1979); Freire (1986); Thiollent (1996); Preti (1997); Ong (1998); Marcuschi (2000); Bagno (2001, 2002, 2003, 2010); Calvet (2002); Castilho (2002); Lucchesi (2002); Mollica (2007); Rojo (2003); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011); Schneuwly e Dolz (2004); Machado (2005); Soares (2006); Cyranka (2008); Dionísio, Faraco (2008); Roncarati (2008), dentre tantos outros.

Ao final dessa dissertação, retomo as três questões motivadoras da minha pesquisa: 1) A escola consegue trabalhar a oralidade sob o viés da variação linguística? 2) As diferenças entre as duas realidades, uma escola municipal com alunos de classe média baixa e outra federal, de classe média, aliadas à diferente realidade profissional dos docentes do Colégio de Aplicação João XXIII e consequente cultura escolar privilegiada oferecida aos alunos dessa escola, vão alterar os resultados averiguados na pesquisa? Em que medida? 3) A implementação das práticas didáticas pontuais de oralidade em sala de aula, orientadas pelas propostas da Sociolinguística Educacional, foram eficazes para promover o progresso dos alunos no domínio da variedade culta da língua, na sua modalidade oral, ou seja, houve deslocamentos nos *continua* propostos por Bortoni- Ricardo?”

Para responder à primeira pergunta, desmembro-a em duas respostas: a) A escola consegue trabalhar a oralidade; b) A escola consegue e deve trabalhar a oralidade sob o viés sociolinguístico. Trata-se de uma ação didática perfeitamente exequível, com resultados altamente produtivos.

Com relação à segunda pergunta, a comparação das duas realidades demonstrou uma diferença nos resultados finais, após a participação de ambas nas Oficinas de oralidade. Os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII que, no início do processo apresentavam uma proximidade com a norma culta, evidenciaram uma utilização mais

consistente e regular dos recursos lexicais das normas orais cultas, um crescimento maior da desinibição, a incorporação de mais conceitos sociolinguísticos (norma rural, rurbana, urbana, mais e menos monitoração, língua formal e informal, normas cultas e normas populares), relativização de respostas. Essas observações foram realizadas a partir das oficinas, das declarações das professoras, diretores e entrevistados e das observações nas aulas de LP. Entretanto, apesar das diferenças, ficou evidente que os alunos, independente da realidade escolar e do contexto socioeconômico, são capazes de realizar reflexões linguísticas adequadas, pertinentes e sofisticadas, que irão contribuir com sua educação linguística. Nesse sentido, a pesquisa resgata a importância do papel do professor, independente do meio em que leciona.

Respondendo à terceira pergunta, posso afirmar que as Oficinas de oralidade produziram um efeito positivo e os resultados concretos endossam essa assertiva: (i) o trabalho didático com a oralidade culta foi ao encontro dos anseios dos alunos; (ii) os alunos, com pouquíssimas exceções, sentem-se encorajados a se expressarem oralmente; (iii) os alunos, mesmo os mais novos e os de classes sociais desprestigiadas, têm competência para elaborar reflexões sociolinguísticas sobre conceitos como “dialeto rural, *rurbano*, urbano”, “monitoramento de língua”, “língua culta”, “polidez”, dentre outros; (iv) os alunos acatam a legitimidade das variações linguísticas, demonstrando respeito e sensibilidade às diferenças; (v) são capazes de operar análises contrastivas.

A imersão nas práticas reais de oralidade comprovou ser eficiente para garantir, aos alunos, fazerem opções adequadas nas diferentes situações linguísticas. Entretanto, o desmonte completo da falsa noção de “língua certa” e “língua errada” é uma tarefa árdua para a escola, uma vez que esses conceitos já estão enraizados pela tradição.

Assim sendo, à escola fica a responsabilidade de imergir os alunos em situações reais de oralidade culta, substituir os conceitos preconceituosos sobre as normas linguísticas por outros respeitosos, dar aos alunos o conhecimento sobre a diversidade linguística que a língua brasileira abarca. Faraco (2008) aposta no poder na Pedagogia da Variação como instrumento eficiente para fazer frente a esses desafios.

Finalizando, concluo que os recursos utilizados nas Oficinas de oralidade tiveram suficiente poder para se transmutarem em ações concretas e reafirmo minhas convicções, realçando a indiscutível importância da escola como fonte transmissora de cultura. Em relação à aquisição dos recursos da norma oral culta, creio que a ação pedagógica deve adotar, como ponto de partida, o reconhecimento das diversas normas

abarcadas pelo nosso idioma, com vistas a uma educação que vise à erradicação do preconceito linguístico.

Também, acredito que, somente um ensino respaldado pelos pressupostos sociolinguísticos, poderá diminuir o fosso entre as variedades cultas da escola e as populares, dos alunos. E acrescento, ainda, a minha convicção de que, aos cursos de graduação para formação de professores, deva ser atribuída a parcela mais significativa de responsabilidade da divulgação da Sociolinguística Educacional, como lócus de análise, discussão, reflexão e disseminação de novos métodos e metodologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/rubem_alves_textos/> Acesso em: 25 nov. 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO, Karin Elisabeth Földes de. **Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). Universidade de São Paulo. (Catálogo USP). Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-09122009-141214/>>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- BAGNO, Marcos. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. **Dramática da LP: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.
- BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.75-93.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: LP**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- BRASIL. MEC. Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais. Apresentação e orientações sobre o PNLD, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394/96, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Diário Oficial da União, Brasília, 28 out. 2009. Seção 1, p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.
- BRIGHT, William (org.). **Sociolinguistics, Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference**, La Haye Paris, Mouton, 1966.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARNEIRO, Neri P. **A educação no Brasil: avanços e problemas**. 1989. Disponível em: <meuartigo.brasilecola.com> Educação. Acesso em: 7 mar. 2013.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Variação dialetal e ensino institucionalizado de LP**. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Presença/ EDUSP, 1979.
- CRIADO, Alex. **Falares: a oralidade como elemento da grande reportagem**. 1989. *Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)*. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/bdt/2006/2006-do-criado_alex.pdf>. Acesso em 25 nov. 2012.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Notas para a leitura da teoria da violência simbólica**. In: CORTEZ & MORAIS/CEDES. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1979.
- CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça; PERNAMBUCO, Dea Lucia Campos. A língua culta na escola: uma interpretação Sociolinguística. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 10, p. 1-9, 2008
- _____. Linguagem e construção da subjetividade na escola. In: **Círculo de Rodas de Conversas bakhtinianas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009. v. 01.
- _____; SCAFUTO, Maria Luiza. Educação Linguística: para além da língua padrão. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 16, p. 41-64, 2011.
- _____; MAGALHÃES; Tânia Guedes. O trabalho com a oralidade/variedade linguísticas no ensino de LP. **Revista Veredas**. Juiz de Fora: PPG Linguística UFJF, v.16, n.1, 2012.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOMINGUES, J.L. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia: EDUC, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Silêncio e irrupção das diferenças. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GALLO, Solange Leda: **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 nov. 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.
- HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

- HOUAISS, Antônio (Org.). **Minidicionário Houaiss da LP**/ organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da LP S/C Ltda. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- IDEB. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/brasil/ideb>>. Acesso em 08 mar.13.
- LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008.
- LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LEROY, Maurice. **As grandescorrentes da linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.
- LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção LP na Escola, 3).
- LUCCHESI, Dante. **Norma linguística e realidade social**. *In*: BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas**. ABRALIN na 50ª Reunião da SBPC: **Simpósio gêneros do discurso – algumas abordagens**. Natal, 1998.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos**. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.
- MANDELLI, Mariana. **Brasil ainda tem 12,9 milhões de analfabetos, segundo IBGE**. Disponível em:<<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/11/22/brasil-ainda-tem-129-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-2/>>. Acesso em: 5 fev. 14.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- _____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. *In*: KARWOSKI, A. M.,
- MARTINS, Sara Patrícia de Azevedo. **A exposição oral em língua materna e língua estrangeira**. 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/19440>>. Acesso em 25 nov. 2012.
- MIRANDA, Neusa Salim. Rev. ANPOLL, n 18, p. 159-182, jan./jun. 2005.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MONTEIRO, José Lemos. **Pronomes pessoais: subsídios para uma Gramática do português do Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.
- OCHS, Elinor. **Linguistic resources for socializing humanity**. *In*: HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

- OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. **Polidez e interação**. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; SCLIAR, L.(Orgs.). *Desvendando Discursos: conceitos básicos*. Santa Catarina: UFSC, 2008.
- ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. São Paulo: Papirus, 1998.
- PATERSON, Katherine. **Bridge to Terabithia**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bridge_to_Terabithia>_(livro). Acesso em 23 jun. 13.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. **O Humor da Língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- PRETI, Dino. (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo, Humanitas. Publicações FFLCH/USP, 1997.
- RADINO, Glória. **Oralidade, um estado de escritura**. Artigo. *Psicologia estud.* [online]. 2001, vol.6, n.2, pp. 73-79. ISSN 1413-7372. São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000200010>>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RIBEIRO, José et alii. **Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977. vol. 1.
- ROJO, R.; BATISTA, A (Orgs.). **Livro didático de LP: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- RONCARATI, Cláudia. Prestígio e preconceito linguísticos. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 36, p. 45-56, 1 sem. 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**, 15 ed. São Paulo: Cultores, 1989.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Varição, mudança e norma**. BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012
- SOUSA, Maurício. **Amizade**. Copyright C, 2004, Maurício de Sousa Produções Ltda
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2007.

ANEXO A – FOTOS DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO VELLOSO



Figura 1: Alunos do 5º ano do E. F. da escola Municipal Oswaldo Velloso



Figura 2: Alunos do 5º ano do E. F. da escola Municipal Oswaldo Velloso

AGRADECIMENTO

Estes foram meus companheiros de caminhada durante todo o ano de 2012.
Cheguei com a pretensão de ensinar. Surpresas da profissão! Fui eu que mais aprendi. É
a lei da Educação: ensinar e aprender são duas faces da mesma moeda.

Espero ter-lhes pago com essa preciosa moeda.

Obrigada a todos vocês, queridos alunos.

ANEXO B: ENTREVISTANDO A COORDENADORA E A DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO VELLOSO



Foto 2 e 3: Grupo 1 entrevistando a coordenadora da E.M. Oswaldo Velloso.



Foto 4 e 5: Grupo 2 entrevistando a diretora da E.M. Oswaldo Velloso.

ANEXO C: ENTREVISTANDO A ENFERMEIRA DO POSTO E A PROFESSORA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA



Foto 6 e 7: Grupo 3 entrevistando a enfermeira do Posto de Saúde do Bairro Santa Luzia.



Foto 8 e 9: Grupo 4 entrevistando a professora de História e Geografia da E.M. Oswaldo Velloso.

ANEXO D: FOTO DA ENTREVISTA DO C. A. JOÃO XXIII

Foto tirada após a realização da entrevista realizada pelos alunos do 5º ano C do CA João XXIII.

Trinta alunos participaram do evento.

Ao fundo, no centro, estão os dois diretores entrevistados, José Luiz Lacerda e Andréa Vassalo Fernandes.

AGRADECIMENTO

Estes também foram meus parceiros, durante o primeiro semestre de 2013. Aprendi muito com eles: sua irreverência, sua vontade de compreender os valores do mundo adulto. Espero ter-lhes ensinado muito também.

Obrigada a todos vocês, queridos alunos.

ANEXO E – APRENDENDO A NOÇÃO DE VARIANTES LINGUÍSTICAS

a) Leia as frases, fazendo a concordância verbal e nominal:

Um dia, eu e ele foi conversar no recreio.

Os menino e as menina vai ter aula de ginástica.

Umas boas férias vai fazer bem para todos

As fruta da fruteira está madura.

Um dia, os passarinho fugiu do viveiro.

Os livro de história está na estante.

A gente vamos visitar nosso amigo que está doente.

No domingo, todos os menino vai jogar futebol.

Todos nós respeita as regra da escola.

No dia da greve, os ônibus parou de funcionar.

No mês de julho, a gente vamos ter férias.

Os menino e as menina ensaiou quadrilha.

Uns aluno pegou os livro na biblioteca.

Guardei os livro e os caderno na mochila.

O vento espalhou as folha branca de papel no chão.

Tenho que terminar minhas obrigação.

Os bicho do zoológico estava muito agitado.

Encontrei os objeto que havia perdido.

As roupa do varal está seca.

Meus olhos está ardendo.

Fiz meus exercício com capricho.

No domingo, a gente vamos ao cinema.

Os preço dos carro está mais baixo.

Uns três aluno saiu para o recreio.

Uns cachorro estava na porta da minha casa.

Comprei duas camisa na loja Americana.

ANEXO F: A CONCORDÂNCIA PRÓPRIA DA NORMA CULTA: “NÓS VAMOS”, “A GENTE VAI”

a) Leia as frases, completando-as com os verbos entre parênteses, fazendo a concordância do verbo com o sujeito.

<p>Eu, Vanessa e Pablo _____ (entregar)</p> <p>Nós _____</p> <p>A gente _____</p>

<p>No domingo, Eu a Júlia e o Thiago _____ (ir)</p> <p>Nós _____</p> <p>A gente _____</p>
--

<p>A gente _____ (ficar)</p> <p>Nós _____</p> <p>Amanhã, eu e o Cristhopher _____</p>

<p>Depois da aula, eu e a Adriana _____ (comprar)</p> <p>A gente _____</p> <p>Nós _____</p>

<p>Quando a aula acabou, nós _____ (sair)</p> <p>Eu, a Leticya e a Júlia _____</p> <p>A gente _____</p>

<p>Quando terminou o recreio, eu e o Matheus _____ (voltar)</p> <p>Nós _____</p> <p>A gente _____</p>

<p>Eu e a professora Elineia _____ (aprender)</p> <p>Nós _____</p> <p>A gente _____</p>
--

Eu e a Lorrane _____ (guardar)

A gente _____

Nós _____

A gente _____ (encontrar)

Nós _____

Eu e o Luahn _____

Eu e o Carlos Erick _____ (arrumar)

Nós _____

A gente _____

Quando eu, a Nicole e a Lorrane _____ (chegar)

Nós _____

A gente _____

Nós _____ (viajar)

No feriado, eu e a Lorrane _____

A gente _____

No final da aula, eu e meus primos _____ (jogar)

Nós _____

A gente _____

Eu e meus pais _____ (assistir)

Nós _____

A gente _____

ANEXO G: O USO DOS PRONOMES REFLEXIVOS SE, ME, NOS

a) Escolha, dentro dos parênteses, a palavra mais adequada para completar a frase:

Eu _____ esqueci do nosso encontro. (nos, se, me)

Você _____ lembrou do Dia das Crianças? (nos, se, me)

Nós não _____ encontrávamos havia muito tempo. (se, me, nos)

Elas _____ aproximaram do rio. (nos, me, nos)

Os dois _____ desconstraram dentro do shopping. (me, nos, se)

Nós _____ falamos muito por telefone. (se, me, nos)

Os três irmãos _____ parecem com os pais. (me, nos, se)

Vocês _____ perderam em São Paulo? (me, nos, se)

Eu _____ escondi com medo dos cachorros. (se, me, nos)

João e Maria _____ afastaram de seus pais. (me, se, nos)

Elas _____ produziram para a festa. (me, se, nos)

ANEXO H: O SUFIXO /INHO/ DO DIMINUTIVO SINTÉTICO

a) Leia as frases, colocando as palavras sublinhadas no diminutivo:

Que bebê bonito!

Seu gato é muito fofo!

Quando saí, estavam caindo uns pingos de chuva.

Meu serviço está pronto.

Meu caderno está completo.

Seu cachorro é manso?

O lago está vazio com a seca.

Hoje ele está bem alegre.

Ele fez regime e ficou bem mais magro.

O quarto ficou claro com a luz acesa.

Ele saiu cedo de casa.

Meu cofre está cheio de moedas.

Comeu muito e ficou bem gordo.

Meu exercício está todo certo.

O sol está bem quente.

Seu sapato está bem velho, hein?

Meu vestido está novo em folha.

Meu cabelo está molhado.

Se eu ganhasse na loteria, ia comprar um carro para mim.

No sábado vamos fazer um churrasco.

ANEXO I: O USO DO VERBO /HAVER/ NO SENTIDO DE EXISTIR

- a) Leia as frases, substituindo /tinha/ por /havia/. Atenção! Havia, com o sentido de existir, vai sempre ficar no singular!

Na sexta-feira **tinha** poucos alunos na classe.

Tinha vinte jogadores na concentração.

No cinema **tinha** mais adultos do que crianças.

Tinha estrelas no céu, mas mesmo assim choveu de madrugada.

Ainda **tinha** cinco folhas em branco no meu caderno.

Quando o Brasil foi descoberto, já **tinha** índios nas matas.

Tinha tantos mosquitos no quarto!

Quando a professora chegou, **tinha** alguns livros na mesa.

Na festa **tinha** mais meninos do que meninas.

Tinha vários ovinhos no ninho.

No lago não **tinha** muitos peixes.

Tinha três candidatos à prefeitura.

Tinha muitos passageiros e poucos ônibus.

Tinha alunos na quadra e no pátio.

ANEXO J: TEATRALIZAÇÕES DO COTIDIANO



Você vai ao dentista.

O que falaria para ele? O que reclamaria?

O que o dentista lhe responderia? O que o aconselharia a fazer?

Você vai ao médico.

Como contaria ao médico o que estava sentindo? Qual era a sua preocupação? Por que estava sendo prejudicado? Como você se despediria?

Como o médico responderia? O que lhe receitaria? O que o aconselharia a fazer?

Você não fez uma tarefa de casa.

O que diria à professora? Como justificaria a sua falta de cumprimento da obrigação?

O que a professora lhe diria? Ela desculparia você? Daria uma outra chance ou não?

Seu amigo o (a) convida para ir ao baile funk, mas você não está animado.

Como seu colega o convidaria? O que faria para convencê-lo a ir?

Que justificativa você apresentaria para não aceitar o convite?

A professora chama à escola a mãe de uma aluna para conversar com ela.

O que a professora fala? Ela vai elogiar ou reclamar da aluna?

O que a mãe falaria? Ela iria defender a filha ou concordar com a professora?

Um filho tenta convencer o pai a comprar uma moto para ele, mas o pai não quer.

Quais os argumentos que o filho usaria para convencer o pai?

Quais as explicações que o pai daria ao filho para não comprar a moto?

Um menino não quer entrar na escolinha.

Qual o argumento que o menino usa para faltar à aula?

De que maneira a mãe tenta convencer o filho a entrar na escola?

Menina não quer ir de agasalho para a escola.

Quais os argumentos que a menina usaria para ir sem agasalho?

Quais os argumentos que o pai usaria para fazer a filha mudar de ideia?

Menino quer jogar futebol, mas o dono da bola não quer deixar.

Como o menino tenta convencer o colega a deixá-lo jogar?

E o dono da bola, como explica o fato de negar ao colega sua participação no jogo?

Um candidato quer convencer um eleitor a votar nele, mas o eleitor já escolheu outro candidato.

O que diz o candidato para fazer com que o eleitor mude de ideia?

Como o eleitor explica que não quer mudar de candidato?

Mãe quer assistir à novela. Filho quer ver futebol.

O que o filho diz?

O que a mãe responde?

Quem leva a melhor no final?

Um passageiro quer convencer o motorista do ônibus a dar uma paradinha fora do ponto.

O que diz o passageiro? Qual é sua justificativa?

O que o motorista explica ao passageiro?

ANEXO K – AS ENTREVISTAS**Grupo 1**

Entrevistada: Coordenadora pedagógica da E.M. Oswaldo Velloso.

Entrevistadores: Cinco componentes.

Perguntas elaboradas:

1. A senhora sempre trabalhou como professora ou sempre foi coordenadora pedagógica?
2. Ser professora foi um sonho de criança?
3. Quais os maiores desafios no desempenho das suas funções?
4. Como a senhora vê a questão da violência nas escolas atualmente?
5. Se a senhora quisesse exercer outra profissão, qual seria? Por quê?
6. Há quantos anos a senhora está nessa profissão?
7. A senhora gosta dessa profissão? Por quê?
8. O que a senhora mudaria na escola? Por quê?

Grupo 2

Entrevistada: A diretora da escola.

Entrevistadores: Cinco componentes.

Perguntas elaboradas:

1. Por que a senhora escolheu a profissão de professora?
2. De que a senhora mais gosta na sua profissão?
3. Há quanto tempo a senhora trabalha na profissão?
4. A senhora já teve outra experiência profissional? Qual? Como foi?
5. O que é mais fácil, ser professora ou ser diretora?
6. Quais os desafios do seu cargo de diretora?
7. Se a senhora pudesse mudar de profissão, qual escolheria?
8. A senhora acha que os alunos da nossa escola são educados? Por quê?
9. Os pais dos alunos dessa escola colaboram com os professores e diretora?
Por quê?

Grupo 3

Entrevistada: A enfermeira-chefe do posto de saúde

Entrevistadores: Cinco componentes.

Perguntas elaboradas:

- 1. Há quanto tempo a senhora desempenha a função de enfermeira?**
- 2. De que a senhora mais gosta na sua profissão?**
- 3. A senhora já trabalhou em hospitais? Como foi essa experiência?**
- 4. A senhora considera o atendimento dado á comunidade de Santa Luzia através da UBS de qualidade? Por quê?**
- 5. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais do posto no dia-a-dia?**
- 6. Por que há tanta falta de medicamentos no posto para a população?**
- 7. Qual a sua opinião sobre o atendimento precário dado à população nos hospitais de Juiz de Fora?**
- 8. Qual a importância da sua profissão para a sociedade?**
- 9. Se a senhora fosse a nova secretária de saúde, o que faria para melhorar o atendimento do SUS?**
- 10. PINGA-FOGO**
 - Uma paixão na vida**
 - Uma tristeza do mundo**
 - Um sonho para a Educação.**

Grupo 4

Entrevistada: A professora de História.

Entrevistadores: Cinco componentes.

Perguntas elaboradas:

- 1. Por que a senhora escolheu essa profissão? Por que História?**
- 2. Na sua opinião, qual a importância do conteúdo de História na vida escolar do aluno?**
- 3. A senhora acha que as escolas municipais valorizam o conteúdo de História e Geografia? Por quê?**
- 4. Qual a maior dificuldade no trabalho do dia-a-dia com História?**
- 5. Se a senhora pudesse mudar a forma de trabalhar História na escola, o que mudaria? E como seria a “proposta Danielle” para a História?**
- 6. A senhora trabalha ou já trabalhou com alunos de 6º ao 9º ano? Como foi essa experiência?**
- 7. Se por algum motivo a senhora tivesse que mudar de profissão, que profissão escolheria? Por quê?**
- 8. PINGA-FOGO**
 - Uma cor**
 - Uma palavra**
 - Uma filosofia**
 - Um ídolo**
 - Outra profissão**
 - Uma transformação**

ANEXO L – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA DE HISTÓRIA, REALIZADA POR UM GRUPO DE ALUNOS DA ESCOLAMUNICIPAL OSWALDO VELLOSO

Aluno-entrevistador: Qual a maior dificuldade no trabalho do dia-a-dia com História?

Entrevistada: Bom, são muitas coisas. Eu tenho 140 alunos, a minha maior dificuldade é o número de provas, de trabalhos e, no mais, não tenho problemas e os alunos gostam muito da disciplina.

Aluno-entrevistador: Se a senhora pudesse mudar a forma de trabalhar História na escola, mudaria?

Entrevistada: Sim, mudaria completamente.

Aluno-entrevistador: Como seria a “proposta Daniele” para o ensino de História?

Entrevistada: Bom, pois é, eu já estou com uma proposta que é dar voz a vocês, alunos. Eu acho que a gente tem que ouvir o que vocês têm a dizer, a história de cada um de vocês, a família de vocês. Eu acho que o projeto de História e Geografia tem que passar pelo aluno. Qualquer conteúdo histórico, qualquer assunto, mineração em Minas Gerais, passa por vocês também, pela família de vocês. Dá para adaptar qualquer conteúdo de História com a história de vocês, eu mudaria nesse sentido. Está mudando aos poucos, a gente consegue.

Aluna-entrevistadora: A senhora já trabalhou dando aula do 6º ao 9º ano?

Entrevistada: Já, trabalhei.

Aluna-entrevistadora: Como foi sua experiência?

Entrevistada: É diferente de vocês. Eles já são adolescentes, vocês estão entrando na pré-adolescência. Eles são mais contestadores, são mais rebeldes. Aí você tem que ter um pouco mais de paciência porque eles querem o tempo todo testar os seus limites.

Aluna-entrevistadora: Se, por algum motivo, a senhora tivesse que mudar de profissão, qual você escolheria?

Entrevistada: Eu tenho duas profissões na verdade. Eu também sou jornalista. Então eu escolheria essa.

Aluna-entrevistadora: A senhora gostaria de fazer uma brincadeira chamada pinga-fogo com a gente?

Entrevistada: Sim, eu conheço pinga-fogo (risos).

Aluna-entrevistadora: Uma cor?

Entrevistada: Branco.

Aluna-entrevistadora: Uma palavra?

Entrevistada: Alteridade.

Aluna-entrevistadora: Uma filosofia?

Entrevistada: Tem a ver com a palavra que eu escolhi, alteridade, que é o outro.

Aluna-entrevistadora: Um ídolo?

Entrevistada: Os Beatles.

Aluna-entrevistadora: Uma outra profissão?

Entrevistada: Jornalismo.

Aluna-entrevistadora: Uma transformação?

Entrevistada: A minha, ao longo dos anos.

Aluna-entrevistadora: Fechando a nossa entrevista, alguma pessoa da plateia gostaria de fazer alguma pergunta para a nossa entrevistada?

Entrevistada: Ninguém?

Aluna-entrevistadora: Com nossa gratidão, gostaríamos de presentear você. (E entregaram uma caixa de bombons para a professora).

Entrevistada: Que ótimo, gente, obrigada! Que legal, meninos! Vocês fizeram um belo trabalho! Mesmo assim, não vou distribuir meus bombons! (Muitos risos.)

E a entrevista se encerrou com uma salva de palmas.

ANEXO M- PRATICANDO OS RECURSOS DA NORMA ORAL CULTA

Substitua as variantes em negrito por outras próprias da norma culta:

1. **As professoras elas** elogiaram muito os alunos.

2. No domingo, **eu se** encontrei com meus amigos no shopping.

3. **Chegou** muitos alunos atrasados por causa da greve dos ônibus.

4. **Os jogadores do Brasil eles** estavam concentrados para o jogo contra a Argentina.

5. **Acabou os jogos** e o 5º ano C foi campeão.

6. Quando **eu se** aproximei dos quatis, eles fugiram para o mato.

7. **As meninas elas** vão ter Educação Física na quadra hoje.

8. Já **começou os jogos** da Copa das Confederações.

9. Trouxe um bilhete na agenda **pra mim sair** mais cedo.

10. **Sumiu muitos livros** na biblioteca.

11. Eu preferia quando **tinha** refrigerante na cantina.

12. Peguei um filme legal **pra mim assistir** no fim de semana.

13. **Chegou** hoje no Brasil **os jogadores** da Nigéria.

14. **Para mim chegar** na hora, tenho que sair bem cedo de casa.

15. **Nós se** desconcentramos por causa do barulho da quadra.

16. **As meninas**, quando **elas** chegaram, a festa já tinha começado.

17. **Tinha** alguns jogadores contundidos na seleção brasileira.

18. **Nós** não vamos **se** esquecer de trazer o material de Artes.

19. **Chegou os repórteres** para entrevistarem os jogadores.

20. **Eu se** cansei de esperar pelos meus amigos e fui embora.

21. **Pedro ele** faltou à aula porque ele estava doente.

22. **Tinha** muitos competidores na praia de Copacabana.

23. **Nós** nem **se** lembramos de devolver os livros.

24. Chico Bento é um personagem **que ele** usa um dialeto rural.

25. **As câmeras estava** todas focalizando o Neymar.

26. Quando a chuva começou, **nós se** escondemos debaixo de uma marquise.

ANEXO N: NOVA OPORTUNIDADE DE PRATICAR A NORMA CULTA

a) Complete com a variante própria da norma culta:

João e Maria _____ afastaram de seus pais. (me, se, nos)

Elas _____ produziram para a festa do Halloween. (me, se, nos)

Nós não _____ encontrávamos havia muito tempo. (se, me, nos)

Eu e você podemos encontrar no sábado. (se, me, nos)

Eu quero inscrever nos jogos do colégio. (se, me, nos)

b) Substitua as variantes em negrito por /havia/. Atenção: o verbo /haver/, e o verbo /ter/, no sentido de /existir/, permanecem no singular!

Na sexta-feira **tinha** poucos alunos na classe.

Na biblioteca não **tinha** o livro que eu queria.

Tinha estrelas no céu, mas mesmo assim choveu de madrugada.

Ainda **tinha** cinco folhas em branco no meu caderno.

Quando o Brasil foi descoberto, já **tinha** índios nas matas.

Meus olhos eles estão ardendo.

O vento ele espalhou as folhas brancas de papel no chão.

As frutas da fruteira elas estão maduras.

Os livros de história eles estão na estante.

Os meninos e as meninas eles estão ensaiando quadrilha.

Os professores eles gostou da nossa participação.

Sempre que o 5° C joga, **todos fica** na maior empolgação.

Nodomingo, **todos os menino vai** jogar futebol.

Foi tantas pessoas ao estádio que faltou espaço nas arquibancadas.

Apareceu muitas nuvens no céu, mas não choveu.

Chegou muitas bolas novas para os “Jogos do João”.

Vai ser instaladas câmeras nos corredores.

Quebrou muitas vitrines durante as manifestações.

Sobrou muitos salgadinhos na festa de fim de ano.

Quando **chegou as férias**, muitos alunos foram para a praia.

Começou os jogos da Copa das Confederações.

Foi tantos gols que o 5° C fez que os adversários ficaram até com vergonha.

Quando chegou as meninas do 5° C, a torcida começou a aplaudir.

ANEXO O – CRIANDO NOTÍCIAS

Foi no dia treze de janeiro de 2013, na cidade de Paraty, que aconteceu uma festa que envolveu muitas bandas não só locais, como regionais. Vieram pessoas de todo canto do mundo.

Dois jacarés foram encontrados dentro de uma piscina em uma mansão no Mato Grosso. Os donos da casa ficaram apavorados, mas os bombeiros conseguiram capturar os animais.

A atriz Vanessa e o dançarino Joe estão fazendo um show em Nova York e a atriz acabou de confirmar que os dois estão namorando.

Dois taxistas viraram artistas por conhecerem o seu dom que é cantar. Eles estão entre os mais famosos na rádio FM, ganharam reconhecimento, muito dinheiro e estão cheios de fãs que lotam os seus shows.

Aconteceu um naufrágio no Rio de Janeiro. O navio estava viajando cheio de pessoas bebendo, dançando, gritando. Felizmente todos escaparam vivos.

Houve competição de nadadores em Parati. Mais de mil e quinhentos atletas participaram. Dois brasileiros ganharam. Foi no dia 25/05/2013, às três e quinze da tarde.

Uma festa aconteceu em Juiz de Fora, envolvendo muitas bandas não só locais, como regionais. Vieram pessoas de todos os cantos do município.

Foram descobertos documentos de alguns inventores falecidos, ou seja, de figuras importantes para o Brasil. Os documentos estavam enterrados dentro de um baú, no Maranhão.

No Rio de Janeiro, as águas da Lagoa Rodrigo de Freitas foram despoluídas desde 1990. Hoje em dia, estão sendo recuperados seus lindos peixes e suas belezas naturais.

Em mil novecentos e noventa e oito, um vírus atacou os animais da África, deixando todos malucos. Então, eles foram invadindo a Europa e os Estados Unidos. O mais impressionante é que eles foram criados dentro de baleias!

Os vírus criados dentro das baleias invadiram florestas e campos e as cidades foram destruídas. Nem os cientistas conseguiram detê-los.

A violência no Rio de Janeiro cresceu mais de 50%. Ontem mesmo dois taxistas foram abordados por três indivíduos com capacetes. Os policiais conseguiram pegar os três

Hoje foi um dia muito especial para o Brasil: aconteceu na Lagoa Rodrigo de Freitas a competição de *skate board*. Havia muitos competidores estrangeiros, mas os três primeiros colocados foram brasileiros.

No dia vinte e quatro de maio, às quinze horas da tarde, chegaram ao Rio de Janeiro três atletas famosos da natação mundial. Eles estão em dois hotéis de luxo em Copacabana. Há inúmeros fãs à porta dos hotéis, esperando que seus ídolos apareçam e lhes deem autógrafos.

ANEXO P – DEBATE COLETIVO



Sou muito esperto! Pego sempre os melhores lugares no ônibus, na classe. Se há pouca merenda, sirvo-me à vontade e os outros é que se danem! Certo ou errado? Por quê?



Se alguma colega me bater, vou às forras e bato nele também. Estou agindo corretamente? Por quê?



Não tem nada de mal em eu ficar zombando do meu colega tímido só para vê-lo ficar todo sem-graça. Certo ou errado? Por quê?



Diferente do Jess, Pedro resolve seus desentendimentos com palavras ou ações agressivas. Diz que “não leva desaforo para casa”. Você concorda ou discorda? Por quê?



Acho muito brega usar aquelas expressões de polidez: “com licença”, “obrigado(a)”, “por favor”, “desculpe-me”. Você concorda comigo?



Quando alguém apronta alguma coisa que me desagrada, eu também arranjo uma oportunidade de ir às forras. Você concorda com a minha atitude? Por quê?



Gosto de provocar meus colegas só para vê-los irritados. Estou certo, não estou?



Quando meus colegas tiram notas melhores do que as minhas, fico com muita raiva. Não quero ver ninguém se sair melhor do que eu. Estou com a razão, não estou?



Quando aparece uma menina toda arrumadinha, acho logo que ela é uma metida. Fico com uma inveja! O que você pensa sobre isso?



Se a professora elogia uma colega, fico aborrecido (a). Queria que me elogiasse também. Você concorda comigo?



Quando ganho no futebol, fico alegre demais. Quando perco, fico aborrecido (a), mas mesmo assim vou parabenizar os vencedores. Estou certo?



Quando eu tiro uma nota melhor do que a dos meus colegas, não fico zombando da cara deles. Acho isso muito ruim. O que você pensa disso?



Quando meu colega esquece um material escolar em casa, faço questão de emprestar algum. Você acha isso uma boa atitude? Por quê?



Você sabe o que significa praticar “bullying”?

**ANEXO Q: FOTO DO MURAL A PARTIR DAS QUESTÕES COLOCADAS
PARA DEBATE**



ANEXO R: ENTREVISTA REALIZADA PELOS ALUNOS DO CA JOÃO XXIII**Data: 20 de agosto de 2013. Horário – 14h15min às 15h15min****Entrevistados: Andrea Vassalo Fagundes - Diretora de Ensino****José Luiz Lacerda - Diretor Geral****QUESTÕES PESSOAIS**

- 1- Como os senhores se sentem com avitória das últimas eleições?
- 2- Os senhores já estão há oito anos na direção. Por que se candidataram para mais quatro anos?
- 3- O que o senhor seria se não fosse diretor? E a senhora?
- 4- Por que há dois diretores e não há um vice?
- 5- O que os senhores acham do rendimento do colégio nesses oito anos?
- 6- Quantos anos os senhores têm de carreira profissional?
- 7- Os senhores acham que os professores influenciam os alunos a estudar? E eles conseguem educar seus alunos?
- 8- O que os senhores acham do namoro no colégio?
- 9- Os alunos podem xingar no colégio, fora das salas de aula?
- 10- Os senhores acham correto alunos andarem pelo colégio com caixas de som tocando *funk* bem alto?
11. Por que há tantos bolsistas na sala de aula? Isso é bom para os alunos?
12. Por que os pais e responsáveis não podem entrar no colégio?

SOBRE AS OBRAS ESTRUTURAIS DA ESCOLA

- 1- Quando vão ser construídas as piscinas e o restaurante?
- 2- O restaurante vai ser pago? Quem poderá usá-lo?
- 3- Como será organizado o uso da piscina?
- 4- Os alunos poderão usar trajes leves?
- 5- Há quanto tempo os projetos de extensão existem?

MERENDA

- 1- Como é escolhido o cardápio?
- 2- Qual é o gasto diário com a merenda?
- 3- Na terça-feira recebi um bolinho mofado. Quem controla a qualidade da merenda?

SEGURANÇA

- 1- Quantas câmeras de segurança tem o colégio e quem as monitora?
- 2- Os senhores acham que a segurança que existe no colégio é suficiente?

PERSPECTIVAS

- 1- Em que ano será implementado o horário integral? Todos serão obrigados a participar dele?
- 2- Com o horário integral, vamos ter mais professores?
- 3- Quais são as previsões para o futuro do nosso colégio?

ANEXO S –TRANSCRIÇÃO DE PARTE DA ENTREVISTA DO CA JOÃO XXIII

Pergunta 1: Como os senhores se sentem com a vitória das últimas eleições?

Diretora: Você usou a palavra certa, vitoriosa. Porque em toda eleição você coloca expectativa, a nossa expectativa é de dar continuidade a um trabalho grande que a gente vem desenvolvendo. Nós temos muitas coisas boas para fazer nesse colégio e que estão para acontecer: construção de piscina, refeitório, mais salas de aula, um anfiteatro grande, bem maior do que esse, bem bacana para a gente fazer várias atividades. Queremos um projeto daquele de escola em tempo integral, em que vocês vão poder ficar mais tempo aqui, almoçando. Então, a gente tinha muita coisa que queria realizar e por isso que nós nos propusemos a trabalhar mais quatro anos, nos candidatamos e aí vencemos.

Diretor: Então...De quatro em quatro anos, esse cargo é submetido à eleição aqui dentro do colégio e é um momento bem interessante, porque todos crescem e a escola acaba refletindo sobre o que foi feito, o que ela quer para a frente. Então, é o momento em que a escola para pra pensar sobre ela mesma. Não é o momento só de quem está se candidatando querer determinada coisa, é o momento de querer o que o grupo dessa escola quer, o que ele deseja, o que ele reconhece que se pode tocar como projeto. Então, depois da vitória, a gente se sente assim reconhecido, já que estamos há oito anos...

Pergunta 7: Os senhores acham que os professores influenciam os alunos a estudar?

Diretora: Olha, tanto os professores quanto os alunos são peças fundamentais no processo de educação. Não pode ter um professor dentro de sala se não tiver um aluno, mas também não adianta ter uma sala cheia de alunos se não tiver um professor que vai estar ali orientando. É lógico que os professores vão fazendo cada vez mais a diferença e, para que esses professores possam fazer a diferença na educação, eles têm que ser cada vez mais qualificados, querer estudar para poder cada vez mais crescer, eles precisam gostar daquilo que fazem e esse gostar envolve também a valorização deles, eles precisam ter tempo para planejarem a aula de vocês, eles precisam ter um salário legal, para que possam realmente se dedicar e não precisar ficar pipocando em uma

porção de escolas, dando aulas. Então, existe uma série de fatores que fazem com que o professor não só se sinta bem, mas que seja um bom professor, desde o gosto pela profissão, porque é horrível você fazer aquilo de que não gosta, a dedicação e a competência. E, é lógico, também que não basta ser um ótimo professor se ninguém da sala quiser estudar. Então está lá a Josina empolgada, querendo fazer um monte de atividades diferentes e chega para vocês e vocês estão de braços cruzados, olhando para o teto ou mexendo no celular, ou seja, todo processo, qualquer um que seja, tem que ter o envolvimento de duas pessoas ou mais, no caso aqui os alunos e o professor. Tanto o professor tem que ser bom e esforçado, quanto o aluno. Ele também precisa se dedicar e querer aprender.

Pergunta 9: Os alunos podem xingar no colégio, fora das salas de aula?

Diretora: Eu acho que em lugar nenhum é bonito xingar, é lógico que, às vezes, quando você dá um trupicão na rua e dói, e lógico que sai um palavrão. Lógico que não devemos xingar, mas de vez em quando a gente solta um, mas é aquela coisa, tem lugar para soltar algum palavrãozinho. Se você está em uma entrevista de emprego e alguém pergunta, o que você acha disso e você fala puuu....., com certeza vai perder a chance. Às vezes, as pessoas xingam as outras desrespeitosamente, então a gente tem sempre que aprender a respeitar o outro. Se eu não gosto de ser xingada, eu não posso xingar o outro e, hoje em dia, o xingamento se tornou tão banal, que as pessoas acham bonito ficarem falando aquelas palavras feias, aquelas palavras pesadas. A escola é um lugar que nos ensina a falar de uma forma que você evite usar xingamentos. Na intimidade, em algum lugar isso até acontece, mas a gente precisa evitar na convivência, porque quanto mais o xingamento vier acompanhado de agressividade, de briga, aí a coisa fica pior ainda...

Diretor: Nós estamos em uma fase em que o palavrão está sendo usado frequentemente para quase tudo. Quando você está num bar, as pessoas estão usando, então vai ficando normal e eu penso assim, não é normal em qualquer lugar você estar usando o palavrão. Às vezes, você usa para se aproximar da pessoa ou para brigar, às vezes o palavrão serve para as duas coisas.

Um menino encontra com o outro e fala, seu filho da! Quem está ouvindo, fica até sem saber se eles são, na verdade, dois amigos ou se estão brigando. Mas eu acredito que a escola não é lugar para palavrões.

ANEXO T: ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LP DA ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO VELLOSO

Entrevistadora: Josina Augusta Tavares Teixeira

IDENTIFICAÇÃO:

1 - Para quais anos leciona e quais matérias?

R. Trabalho atualmente com o 5º ano e com os seguintes conteúdos: Português, Matemática e Ciências.

2 - Tempo em que atua no magistério (total):

R. Quinze (15) anos.

3 - Tempo em que leciona nesta escola:

R. Cinco (5) anos.

4 - Tempo em que leciona neste ano:

R. Iniciei em 2012 o trabalho com o 5º ano.

FORMAÇÃO

1- Qual a sua formação?

R. Sou formada em Pedagogia com Especialização em Alfabetização e Linguagem.

2- Gosta de atuar na sua profissão? Por quê?

R. Sim, porque encontrei no Magistério a minha vocação. Adoro o meu trabalho, ele me proporciona um aprendizado diário. Também gosto dos desafios que a profissão me proporciona, desafios que não são poucos diante da realidade da escola pública, mas é por isso que ele se torna fascinante e recompensador.

3 - Utiliza os métodos que gostaria de usar? Por quê?

R. Não. Existem limitações físicas, financeiras entre outras que dificultam o nosso trabalho na rede pública.

4 - Por que você não gosta de ensinar gramática?

R. Nunca disse que não gosto. Apenas discordo de algumas propostas para o ensino da gramática que sugerem o trabalho a partir de um texto lido, ou seja, como pretexto para o ensino da gramática. Acredito que procurar substantivos, verbos, adjetivos etc. após um processo de interlocução estabelece uma relação de fracasso com a leitura. Isso não significa que não devemos ensinar gramática, mas que as atividades de análise contextualizadas e com sentido para o aluno devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão da língua.

SOBRE A ORALIDADE NA SALA DE AULA

1-Você sabe o que é Sociolinguística?

R.Sim. A Sociolinguística é uma disciplina da Linguística que estuda os aspectos resultantes da relação entre a língua e a sociedade, concentrando-se em especial na variabilidade social da língua.

2- Temos uma unidade linguística em nosso país?

R. Não.

3 - O que é variedade linguística?

R. Variedade linguística refere-se a diferentes usos de uma língua, considerando, entre outras coisas, a idade do falante, o grau de escolaridade, a região onde mora e o nível de formalidade que uma situação requer. É a diversidade de usos de uma língua, seja na modalidade escrita ou oral.

4 - Quais são os fatores que determinam tantos contrastes na realização da LP oral?

R. Fatores geográficos, regionais e sociais.

5- “Cada falante é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído pela língua”.Você concorda com essa afirmação? Por quê?

R. Sim. O sujeito constitui a fala e é constituído na fala do outro.

6 - Existem falas melhores do que outras?

R. Não, existem falas diferentes.

7- Por que um mesmo usuário da LP pode adotar diferentes maneiras de falar?

R. Porque esse usuário já tem consciência de qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, sabe adequar o registro às diferentes situações comunicativas.

8 - As diferenças linguísticas são objetos de preconceito? Por quê?

R. Sim

9- Em se tratando do ensino de LP, sob o ângulo da oralidade, qual é o compromisso da escola para com os seus alunos?

R. Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. Ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas

comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos.

10 - A escola dá destaque às aulas de conversação? Por quê?

R. A escola eu não sei, mas na minha prática pedagógica abordo questões sociais, política, cinema, cujo objetivo é conversar com os alunos sobre o tema selecionado pela turma, suas curiosidades, assuntos do cenário mundial e nacional. Eles têm espaço para colocar suas ideias, discutir, criticar, argumentar sem cobrança de registros ou avaliações. Gosto de dar voz ao meu aluno, pois expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo e isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é.

12- Simplificando, podemos dizer que a Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda as variações linguísticas e seus determinantes sócio-histórico-culturais.

R. Sim.

13 - A partir dessa conceituação, você acha que as Oficinas de oralidade têm ido ao encontro dos pressupostos da Sociolinguística?

R. Sim

14 - Você sente que o trabalho está sendo produtivo para a educação linguística dos alunos? Em caso positivo, como você tem observado esse benefício para os alunos?

R. Sim. Houve um crescimento dos alunos na comunicação, na forma de se expressar, de registrar e alguns alunos atingiram uma maturidade oral surpreendente.

15 - Você está crescendo como profissional, participando das oficinas?

R. Sim. O trabalho tem nos proporcionado reavaliar, refletir e reestruturar estratégias linguísticas utilizadas com um novo olhar.

16- Você achou difícil responder a essa entrevista? Por quê?

R. Já tinha conhecimento prévio sobre o assunto e tenho como prática pedagógica o trabalho com a variação linguística.

