



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

WERICA DIAS MICHELETTI DA CRUZ

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA:
POR UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA**

Londrina
2015

WERICA DIAS MICHELETTI DA CRUZ

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA:
POR UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA**

Trabalho apresentado à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito básico para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C957v Cruz, Werica Dias Micheletti da.
A variação linguística na escola : por uma abordagem sociointeracionista
/ Werica Dias Micheletti da Cruz. – Londrina, 2015.
119 f. : il.

Orientador: Paulo Roberto Almeida.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) □ Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Variação – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo
e ensino – Teses. 3. Sociointeracionismo – Teses. I. Almeida, Paulo
Roberto. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências
Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 806.90-087

WÉRICA DIAS MICHELETTI DA CRUZ

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA:
POR UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA**

Trabalho apresentado à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito básico para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Marilúcia dos Santos Domingos
Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Prof^a Dr^a Joyce Elaine Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 24 de agosto de 2015

Dedico esta dissertação ao meu esposo, José, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me, motivando-me e compreendendo a necessidade de empenho que este trabalho exigiu. Obrigada pelo companheirismo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem o qual minha existência seria simplesmente impossível;

Ao meu esposo, pela paciência, apoio e compreensão durante todo mestrado;

Aos meus pais que sempre me ampararam e me ensinaram a ética, o respeito e a perseverança;

Ao meu orientador, Paulo Roberto Almeida, pelos sábios ensinamentos;

Aos colegas de mestrado com quem sempre pude contar em todos os momentos;

Aos muitos colegas e familiares, que seria impossível listar, mas que fazem parte da minha vida;

A todos os professores que tive durante toda minha jornada escolar.

Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa.

(FARACO, 2008, p. 177)

CRUZ, Werica Dias Micheletti da. **A variação na escola: por uma abordagem sociointeracionista.** 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo abordar a variação linguística e o ensino – assunto referenciado em diversos documentos oficiais e debatido em vários estudos. Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) é necessária a acolhida democrática da escola à variação linguística, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas. Teóricos, como Paiva (2003) e Bortoni-Ricardo (2005), asseveram que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e os alunos devem estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. No entanto, apesar de debatida, a prática envolvendo a variação linguística parece não ter se consolidado efetivamente, conforme recomendações oficiais e teóricas. Tomando por base tal hipótese, levantada a partir de uma investigação preliminar e tendo por referência os pressupostos teóricos da Sociolinguística, este trabalho investigou se práticas pedagógicas estão sendo efetivamente desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna de alunos de 5ª série do ensino fundamental, da rede pública municipal. Elegeu-se a pesquisa-ação como metodologia para o trabalho e a partir de análise do conhecimento dos alunos acerca da variação linguística em dois contextos diastráticos, verificou-se os aspectos passíveis de intervenção, apresentando e aplicando uma proposta de intervenção a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas que possibilitem um efetivo trabalho com a abordagem da variação linguística no Ensino Fundamental. Conclui-se ser relevante a abordagem da variação linguística no ensino e ser necessário considerar o contexto sociolinguístico do aluno para garantir uma prática pedagógica consistente e eficaz.

Palavras-chave: Sociointeracionismo. Variação Linguística. Ensino.

CRUZ, Werica Dias Micheletti da. **The variation in the school:** by a socio-nationalist approach. 2015. 119 p. Dissertation (Professional Master in Literature) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The present study has for objective approach the linguistic variation and the teaching - theme very in several official documents and discussed in numerous studies. According the curriculum guidelines of state of Paraná (2008) it is necessary the democratic welcome of school to the linguistic variations, showing that the differences of registration don't constitute, scientific and legally, object classification and that it is important for the adaptation of registration in the different discursive instances. Theoretical like Bortoni-Ricardo (2005) they assert that the school cannot ignore the differences sociolinguistics. The teachers and the students they owe be very conscious that exist two or more ways of say the same thing. And plus, that those alternative forms serve to different purposes communicative and they are received of way differentiated by society. However, although of discussed, the practice involving the linguistic variation seems not have consolidated indeed, according recommendations official and theoretical. Taking for base it hypothesis, taken as fundament is hypothesis, starting from a preliminary investigation and taking for reference the theoretical presuppositions of Sociolinguistics, this work investigated if pedagogic practices are being indeed developed in process of teaching-learning maternal language of students' of 5th series of elementary school, of municipal public net. The research action was chosen as methodology for the work and starting from analysis of students' knowledge concerning the linguistic variation in two contexts of diastratic variation, it was verified the aspects susceptible of intervention, presenting and applying an intervention proposal with the objective of contribute for the development of practices that make possible a solid work with the teaching of linguistic variation in elementary school. Concluded be relevant the approach of linguistic variation in teaching and be necessary consider the context sociolinguistics the student's for guarantee a solid and effective pedagogic practice.

Keywords: Sociointeractionism. Linguistic variation. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA	14
2.1.1 Percursos históricos.....	14
2.1.2 Correlação entre concepções de linguagem e variação linguística na escola	17
2.1.3 A variante padrão e o ensino	24
2.1.4 Por uma proposta de ensino Sociointeracionista.....	36
2.1.4.1 <i>As Variáveis Sociolinguísticas</i>	39
2.1.5 Diálogos entre Vygotsky e Bakhtin: uma percepção sociointeracionista	44
2.1.6 Os documentos oficiais: repercussões	51
3. METODOLOGIA	59
4. PRIMEIROS RESULTADOS	64
4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	64
4.2 APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO	69
5. A AÇÃO NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	80
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: CONJECTURAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA	83
6.1 IMPACTO DO FATOR DIASTRÁTICO.....	83
6.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DE ENSINO	87
6.3 REINVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96

ANEXOS	99
ANEXO A - Diagnose	100
ANEXO B - Questionário	101
ANEXO C - Intervenção	103

INTRODUÇÃO

A linguagem é um mecanismo importante para vida em sociedade, pois permite a interação do homem com a realidade que o cerca e com os outros membros de sua comunidade, sendo objeto de diversos estudos ao longo da história humana, prevalecendo as investigações sobre a modalidade escrita. No século XX, Saussure trouxe importantes considerações para este campo, considerando a linguagem como um sistema organizado em signos, dividida em *langue* e *parole*.

Embora Saussure não tenha aprofundado suas pesquisas na *parole*, abriu espaço para o surgimento de outros grupos, como a Sociolinguística, que passaram a estudar a linguagem como forma de interação, interessando-se pela modalidade falada. A Sociolinguística observou que a língua acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete, de certo modo, os padrões de comportamento, que variam em função do tempo (diacrônicos), do espaço (diatópicos), de estratos sociais (diastráticos) e de situação para situação (diafásicos). Assim a variação passou a ser reconhecidas como os padrões flutuantes da linguagem, com estudos relevantes iniciados por Labov (1983), que relacionou a variedade linguística com condicionantes sociais. No Brasil, são importantes as publicações de Bortoni-Ricardo (2005), Mollica (2004) e Paiva (2003).

As inovações teóricas acerca da variação linguística foram incorporadas à concepção de linguagem como processo de interação social, na perspectiva bakhtiniana, que equiparou a modalidade escrita e falada e reconheceu os sujeitos do discurso como ativos e circunscritos sócio e historicamente. A linguagem como interação negou ainda mais a visão de língua como expressão do pensamento e valorizou a abordagem da variação linguística por entender a linguagem circunscrita sócio e historicamente. Paulatinamente, os documentos oficiais da educação foram agregando uma nova abordagem teórica e incorporando a defesa pela abordagem da variação linguística na escola.

Os documentos oficiais norteadores do ensino da Língua Portuguesa nas escolas (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1998, Diretrizes Curriculares Estaduais - 2008 e Projetos Políticos Pedagógicos – 2012), recomendam que o

ensino esteja vinculado às práticas discursivas, ou seja, que respeite a variação a partir do contexto de uso e que submeta os alunos a um ensino reflexivo, no qual a linguagem seja concebida como escolhas adequadas às circunstâncias dadas. Estas envolvem o contexto situacional, o propósito comunicativo, o interlocutor e o espaço social por ele ocupado, de modo que o locutor deve selecionar a variedade linguística mais apropriada para o contexto. Isto resulta eficiência linguístico-discursiva a partir de escolhas linguísticas adequadas.

No entanto, o discurso oficial e teórico parece não se efetivar na prática educativa das escolas. Durante dez anos de docência, em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, em pelo menos sete instituições públicas de ensino, percebe-se que os alunos não possuem competências mínimas nas práticas linguístico-discursivas, não compreendendo que a variação atende a propósitos comunicativos específicos e que isso significa eficiência comunicativa. Nos documentos oficiais e até mesmo no discurso docente há a defesa pela linguagem como interação e respeito às diferenças linguísticas. Todavia, na prática, predomina a visão de prestígio e hegemonia para a norma-padrão, em detrimento das demais. Em agravamento à distorção teoria-prática, surgem os resultados, evidenciando que nem a variedade padrão (ênfaticada nas práticas escolares) é incorporada e utilizada adequadamente pelos alunos. Estes também demonstram não compreenderem que o domínio desta variedade não deve excluir as demais variedades linguísticas.

Dito de outra maneira, a questão da variação linguística e o ensino é assunto referenciado e debatido em vários estudos, inclusive em documentos oficiais, norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE - Paraná), os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), constituindo também um dos tópicos adotados como avaliativos pela Secretaria de Educação Básica (SAEB).

Em tese, estes discursos deveriam materializar um ensino efetivo de língua portuguesa em que o aluno se constituísse realmente como sujeito ativo de sua aprendizagem, incorporando a variante linguística¹ mais adequada para

¹ Importante destacar a diferença entre variante e variável. A variante se refere a diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável; duas ou mais alternativas possíveis e equivalentes. A variável diz respeito ao fenômeno em variação e grupo de fatores (internos – fonéticos, morfossintáticos, semânticos, discursivos e lexicais; externos – etnia, sexo (indivíduo);

o contexto situacional. Isso significa dizer que no processo de ensino-aprendizagem de língua materna de alunos de 5ª série do ensino fundamental a produção de textos deveria contemplar os preceitos elencados pelo descritor 10, da Provinha Brasil (SAEB): “D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” (BRASIL, 2000, p. 23). Nossa hipótese é a de que tais procedimentos não estão ainda inteiramente sedimentados nesse processo, observada a dificuldade dos alunos em fazer uso da variedade linguística mais apropriada para o contexto situacional (prática que consideramos crucial), o que justifica a reentrância no assunto, uma vez que supostamente não estão incorporadas e efetivadas, nas salas de aula de Língua Portuguesa, práticas linguístico-discursivas que envolvam a variação linguística.

Neste sentido, o objetivo do trabalho é investigar como práticas linguístico-discursivas, envolvendo a variação linguística, estão sendo efetivamente desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna de alunos de 5ª série do ensino fundamental, apontando quais os possíveis caminhos a serem ainda percorridos neste processo. A partir de análise do conhecimento dos alunos acerca da variação linguística em dois contextos diastráticos, a pesquisa verificou os aspectos passíveis de intervenção, desenvolveu e aplicou uma proposta de intervenção, fundindo os pressupostos da linguística - que entende a linguagem como interação e valoriza as práticas com variação linguística - com as teorias de ensino, fundamentadas na proposta da mediação, defendida por Vygotsky.

A organização do texto inicia-se com algumas considerações sobre a língua, incluindo: percursos históricos; correlações entre concepção de linguagem e variação linguística na escola; a variante padrão e o ensino; a defesa de uma proposta de ensino sociointeracionista, e; as repercussões teóricas nos documentos oficiais. Como metodologia, elegeu-se a pesquisa-ação, pois o objetivo era ir além da constatação e comprovação de uma hipótese, intervindo no quadro observado.

No capítulo quatro, Primeiros Resultados, relata-se os dados do questionário e da intervenção aplicados. Em seguida, apresentam-se algumas considerações sobre a ação desenvolvida nas escolas e por fim são feitas

escolarização, nível de renda, profissão, classe social (questões sociais); grau de formalidade e grau de monitoramento (contextuais).

algumas conjecturas entre teoria e prática, seccionadas em três vértices: impacto do fator diastrático; concepções teóricas e prática de ensino e reinvenção da prática pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, com o intuito de capacitar os alunos para escolherem a variedade linguística exigida para o propósito comunicativo ao qual estão submetidos em um determinado momento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA

Neste tópico, pretende-se situar as concepções de língua e sujeito, ao longo da história; em seguida, busca-se arrolar as concepções de linguagem e variação linguística na escola e apresentar uma reflexão sobre língua padrão e sua relação com o ensino escolar, segundo a perspectiva de pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2005), Tarallo (2001), Mollica (2004), Paiva (2003) e Labov (1983). Posteriormente, expõe-se uma proposta de ensino sociointeracionista, com destaque para o trabalho de Bakhtin e Vygotsky e, por fim, analisam-se as orientações para o ensino veiculadas pelos documentos oficiais, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) e Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas do ensino fundamental da rede municipal (2012), que constituíram os locais de nossa pesquisa.

2.1.1 Percursos Históricos

A língua é fundamental nas relações humanas, apresentando relevância acentuada quando se considera que qualquer sociedade depende da língua para divulgar suas informações, construir um sistema literário e cultural, capaz de desenvolver tecnologias, visando, sobretudo, a perpetuar o conhecimento adquirido e repassá-lo às gerações seguintes.

Os estudos a respeito da língua perpassaram caminhos vários desde as considerações de as primeiras reflexões de Platão e Aristóteles acerca do racionalismo sobre a linguagem, adentrando-se à fase que se preocupou com a língua escrita, na qual se busca interpretar textos literários. Em seguida, os estudos de linguagem adquiriram projeções científicas a partir do estabelecimento do parentesco entre o sânscrito e o latim, criando bases para a reconstrução do proto-indo-europeu e para os estudos neogramáticos.

No início do século XX, Saussure estabeleceu três concepções acerca da língua:

- i) A língua como acervo linguístico compartilhado pelos membros de uma comunidade linguística específica, possibilitando, assim, a compreensão entre os indivíduos desse grupo;
- ii) A língua como instituição social constitui uma espécie de contrato estabelecido pelos membros de uma comunidade e, portanto, impõe-se ao indivíduo;
- iii) A língua como realidade sistemática e funcional, concebida por Saussure como um sistema de signos resultantes da união do significante e do significado.

Até os estudos de Saussure predominou a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Este entendimento perpassou séculos, sustentando-se na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna. Nela, deixa-se de considerar a heterogeneidade linguística, as variações determinadas pelas diferentes situações de uso, pois se construiu uma lógica cartesiana, predominando a “visão de que existe uma estrutura relacional abstrata que é subjacente e deve ser distinguida dos enunciados reais – um sistema que subjaz ao comportamento real” (WEEDWOOD, 2004, p. 128).

Dentre outras contribuições de Saussure está o questionamento acerca da aplicabilidade dos estudos comparativos e a delimitação da língua como objeto de estudo da linguística, servindo de inspiração à escola estruturalista, inaugurada na década de 1930.

Na célebre dissociação *Langue versus Parole*, Saussure elege a *Langue* como objeto de estudo, destinando à *Parole* importância menor por se tratar de uma manifestação individual, sujeita a variações. Em outras palavras, nos preceitos saussurianos, a importância é dada à manifestação linguística que possivelmente manteria com maior segurança as características de uma língua “padrão”, rechaçando qualquer estudo para as manifestações esporádicas de linguagem.

Inspirados nos estudos Saussurianos, surgem os funcionalistas que endossam a corrente estruturalista: os russos Trubetzkoy e Jakobson, o dinamarquês Hjelmslev, o francês Martinet e o norte-americano Bloomfield

representam a corrente funcionalista, preocupando-se com as estruturas fonológicas, gramaticais e semânticas das línguas e suas relações funcionais nas sociedades (PERFEITO, 2005).

Na teoria estruturalista, destaca-se a corrente gerativista de Noam Chomsky e Morris Halle (1968), segundo a qual todos nós nascemos com uma gramática internalizada, um dispositivo de aquisição de linguagem que está no cérebro, ou seja, a competência. A Teoria Gerativa propõe que o uso da língua é uma capacidade inata, intrínseca do ser humano. Os pressupostos inatistas repercutiram diretamente na concepção de sujeito, interpretando-o como predestinado – aquele que nasce com características predeterminadas. Ainda pelo inatismo, há uma linguagem universal e congênita, que é selecionada pelo sujeito a partir dos critérios disponíveis em sua língua natural. Com isso, o sujeito submete-se a um repertório que lhe é dado ao nascer e utiliza tal repertório segundo as regras estabelecidas antes mesmo de nascer. A passividade desse sujeito é evidente, limitando-se a incorporar modelos novos de regras existentes.

A concepção inatista rejeita a ideia de que o sujeito é capaz de agir com e por meio do uso da língua. Deste modo, a corrente gerativista entendeu que a ação humana, seja no sistema ou na fala, é deliberadamente determinada, como se a língua fosse previsível, regida por uma lógica universal.

Em ampliação à dicotomia de Saussure, e rejeitando de certa maneira a exclusão das variedades, conforme Chomsky, Eugênio Coseriu propõe analisar a língua a partir da tríade fala, norma, sistema, reconhecendo que a língua é influenciada por fatores externos “– isto é, de tudo aquilo que constitui a fisicidade, a historicidade e a liberdade expressiva dos falantes” (COSERIU, 1979, p. 19).

Nesse viés, o falar corresponde aos atos linguísticos concretamente registrados no próprio momento de sua produção; norma representa a abstração, que contém só aquilo que no falar concreto é repetição de modelos anteriores, eliminando tudo aquilo que no falar é aspecto totalmente inédito, variante individual, ocasional ou momentânea, o que “corresponde à fixação da língua em moldes tradicionais; e neste sentido, precisamente, a norma representa a todo momento o equilíbrio sincrônico (externo e interno) do sistema” (COSERIU, 1979, p. 50). O sistema, por sua vez, representa um

segundo grau de formalização que “abrange as formas ideais de realização duma língua” (ib. ibidem). Ao passar da norma ao sistema, elimina-se tudo aquilo que é variante facultativa normal ou variante combinatória, conservando-se só aquilo que é funcionalmente pertinente.

A leitura de Coseriu realoca os conceitos de Saussure, ao incorporar a noção de norma entre fala e sistema. A norma defendida por Coseriu representa um sistema de representações obrigatórias, consagradas pela cultura de uma sociedade. Em outras palavras, a norma refere-se ao equilíbrio sincrônico do sistema, reconhecendo a implicância social para o estabelecimento da língua e das escolhas linguísticas.

O percurso histórico demonstra o processo de construção da teoria da linguagem, que parte de uma concepção literária da modalidade escrita e, paulatinamente, avança incorporando a modalidade falada. Apenas em uma época mais recente, mais especificamente no século XX, as variedades linguísticas são entendidas como algo inerente e natural da linguagem, visto seu caráter social. Portanto, põe-se em xeque teorias elaboradas por pensadores como Chomsky e a percepção homogênea da gramática de Port Royal. Emerge a valorização da heterogeneidade da linguagem, reconhecendo os sujeitos do discurso como entidades ativas na construção da linguagem, principalmente com os estudos de Bakhtin, Vygostsky e Labov – os dois primeiros, mesmo não sendo linguistas, influenciaram a compreensão de linguagem. Na prática, as concepções de linguagem refletem no processo de ensino, de modo que esses momentos teóricos incidem diretamente na abordagem da variação linguística em sala de aula.

2.1.2 Correlação entre Concepções de Linguagem e Variação Linguística na Escola

O trabalho com a linguagem envolve a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a prática pedagógica. Partindo da premissa de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma visão política” (GERALDI, 1999, p. 40), ou seja, a toda a prática em sala de aula subjazem conceitos teóricos de compreensão e interpretação da realidade,

é possível identificar, basicamente, três modos de conceber a linguagem: linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Sob tal enfoque, Travaglia (2000) ressalta importância da concepção de linguagem para o ensino, visto que o modo como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento sustenta a ideia de que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos “e da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (pensamento), por meio da linguagem articulada e organizada” (PERFEITO, 2005, p. 28).

Tal concepção preconiza a linguagem como tradução do pensamento. Para Cardoso (1999), o princípio segundo qual a linguagem é a representação do pensamento sustenta toda a tradição gramatical que privilegia as “partes do discurso” desde os gregos, latinos e medievais.

Partindo da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento, Port Royal nos legou uma gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Platão. Assim, todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas ou as particulares (o francês, o alemão, etc.) são explicadas pelo princípio segundo o qual a linguagem é a representação do pensamento, princípio que vinha sustentando toda a tradição gramatical desde os gregos, passando pelos latinos e os medievais. Essa tradição pode-se dizer lexicológica, porque privilegia as ‘partes do discurso’ (CARDOSO, 1999, p. 16).

No campo legal, a linguagem como expressão do pensamento norteou os pressupostos da Lei 4.024/61, ao fixar a norma culta da língua como expressão da cultura brasileira. Concebida durante o Período Militar, esta lei preconizava a “Reforma do Ensino”, determinando como objetivo aflorar as potencialidades dos alunos, preparando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania. No entanto, o trabalho com língua portuguesa pautou-se na prescrição e na imposição de normas.

Essa concepção demonstra uma estreita e preconceituosa visão da linguagem já que subjaz a ideia de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Ao discorrer sobre essa concepção, Cardoso (1999) afirma a hipótese que a fundamenta é a de que “a natureza da linguagem é racional,

porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento” (CARDOSO, 1999, p. 16).

Tal visão da linguagem presume a necessidade de regras do bem falar e do bem escrever. Dessa forma, a linguagem é apenas a exteriorização do pensamento, desconsiderando-se assim, o contexto da enunciação e a heterogeneidade linguística, as variações determinadas pelas diferentes situações de uso. A concepção em questão está relacionada aos estudos tradicionais, à gramática teórica-normativa. Em consequência, pode-se dizer que o ensino da língua pautado na concepção que considera a linguagem como expressão do pensamento privilegia o domínio dos conceitos básicos e normativos da gramática, ou seja, o domínio da metalinguagem.

Na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. De acordo com Perfeito (2005, p. 33)

A grande ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento é observada a partir dos estudos de Saussure (1969), em publicação do início do século XX, estabelecendo a célebre dicotomia Langue/Parole (grosso modo, Língua/Fala), elege a Langue como objeto de estudo.

Em oposição à Parole, manifestação individual concreta dos falantes, sujeita a variações, a Langue é conceituada como um sistema de signos (um conjunto de unidades que estão organizadas, formando um todo), de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizados na mente do falante. A Langue paira sobre o falante, que a incorpora, utilizando-a em situações reais e diversificadas de uso. Caudatários de Saussure atribuíram à organização interna da língua (a Langue) o nome de estrutura. Devido a empréstimos da teoria da Comunicação/Informação, a dicotomia saussureana acaba sendo analisada, depois, em termos de código-mensagem, com simplificação excessiva da comunicação linguística à função informativa que, nos estudos estruturalistas, é revista por Jakobson (1973), ao ampliar o modelo de Karl Buhler, o qual reconhece três funções básicas de linguagem, de acordo com a incidência no emissor (função expressiva/ emotiva), no receptor (função apelativa/conativa) ou no referente/contexto (função referencial/informativa). (PERFEITO, 2005, p. 33-34)

Jakobson (1973 apud PERFEITO, 2005) considera outros fatores intervenientes (funções constitutivas) no ato de comunicação verbal: a mensagem, o canal e o código, classificando as funções, de acordo com o fator que se destaca no ato de comunicação.

De acordo com Perfeito (2005) o estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A Língua Portuguesa, no ensino de Primeiro Grau, passa a integrar, como carro-chefe, a área de Comunicação e Expressão, aí incluídas as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Integração esta quase inexistente na prática.

Sob a perspectiva dessa concepção, a língua é vista como um código e a linguagem o meio objetivo para a comunicação: para que haja efetiva comunicação, o código deve ser dominado por emissores e receptores. De acordo com Travaglia (2000), nessa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, tratam-se de informações que este falante pretende levar a determinado ouvinte. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). (TRAVAGLIA, 2000). De maneira geral, a língua foi entendida como instrumento de comunicação, como símbolo cultural do país, vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

O código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código - a língua - é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que ele seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 2000, p. 22). Das palavras do autor advém a ideia de que essa é uma concepção de língua homogênea, imanente, que negligencia o conhecimento das variedades linguísticas, em conformidade com os diferentes manejos sociais. Nessa ótica, o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende à supervalorização da norma padrão, embora a

leitura e a produção de texto comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação (PERFEITO, 2005, p. 34)

É importante ressaltar que predominava nessa época, no país, a concepção tecnicista de ensino (período de consolidação da ditadura militar, iniciada em 1964). Na concepção tecnicista de ensino, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista).

Travaglia (2000) vê nessa concepção o estudo da língua como código virtual, que não considera os interlocutores nem a situação de uso da linguagem. Esta visão da linguagem está atrelada às gramáticas estruturalistas e transformacionalistas e é recorrente nos livros didáticos. No entanto, Travaglia (op. cit. p. 22) postula que essa não é a concepção ideal para o exercício docente, pois afirma que sua perspectiva formalista limita o estudo da língua ao seu funcionamento interno, separando-a do contexto social humano.

Na concepção de linguagem como forma de interação, ainda de acordo com o autor, o indivíduo usa a língua para realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Trata-se da concepção mais aceita para o trabalho de ensino-aprendizagem atualmente, que considera o sujeito como entidade psicossocial, destacando a interação e o caráter ativo dos sujeitos do discurso.

A linguagem nessa perspectiva vai além de transmitir mensagens ou expressar sentimentos e emoções; ela é vista como espaço de interação humana e se situa como “lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1999 p. 41).

Em consequência, usar a língua é uma forma de interlocução com os seus semelhantes. Tal interlocução acontece num momento histórico real, perpassada por ideologias que se entrecruzam e dialogam. Assim, entendemos que a linguagem é um processo dialógico entre sujeitos reais; a língua é um processo criativo que se materializa pelas enunciações e a realidade essencial à linguagem é seu caráter dialógico, já que as enunciações são efetivadas entre os falantes (BAKHTIN, 1997).

Para Geraldi (1999), ver a linguagem como interação humana permite que o sujeito que fala pratique ações que só seriam possíveis através da fala; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos

que não preexistiam antes da fala. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como instrumento de ação sobre o outro e sobre o mundo.

A concepção da língua como forma de interação prioriza as relações que se constituem entre os interlocutores no momento da enunciação, em uma situação concreta de interação. Isto é, o falante, ao construir o seu discurso, faz escolhas levando em conta o interlocutor, os objetivos pretendidos e o momento da produção, buscando adequar as operações discursivas ao contexto e ao ouvinte/leitor.

Por essa concepção, o ensino deve priorizar a amplitude do sistema linguístico e seus desdobramentos no tempo-espço social, entendendo a variação como algo inerente do ato discursivo. Além disso, as escolhas linguísticas dos usuários decorrem de múltiplos fatores, que não podem ser desconsiderados no processo de ensino.

Almeida (1998) reitera a denúncia de que as classes menos prestigiadas estão menos expostas a uma maior variedade de situações. A partir das pesquisas de Geraldi (1996), Almeida afirma que a escola deve propiciar ao aluno um letramento que construa um sujeito-autor. No entanto, Almeida (1998) denuncia que a escola prende-se a um ensino de linguagem como expressão de pensamento, reproduzindo em seus manuais um ensino ‘enformado’, por meio de formas preconcebidas de ensino. Esta percepção foi também verificada nas escolas selecionadas para este trabalho, cujas análises são apresentadas oportunamente.

No caso da variedade padrão, a escola costuma ensinar “técnicas coercivas para a aquisição da variedade escrita culta, apoiadas em material fragmentado, produzindo um aluno reproduzidor de frases isoladas, descontextualizadas; uma escrita mecânica destituída de qualquer significado para o educando” (ALMEIDA, 1998, p. 25).

Esta maneira de conceber e ensinar a linguagem favorece os alunos oriundos das classes dominantes – mais familiarizados com a variedade padrão. Esta percepção aparece também nas pesquisas de Almeida (1998):

Estudos etnográficos desenvolvidos por Street (1995) em comunidades de classe média americana apontam para um processo institucionalizado de ensino e aprendizagem de letramento, uma ‘pedagogização do letramento’, cuja preocupação é a construção de um modelo autônomo e homogeneizante de letramento, institucionalizado

pela escola, mas similarmente adotado pelos pais, nos lares, no desenvolvimento de atividades pedagógicas correlatas à escola. Intrínseca e concomitantemente a esta concepção de linguagem e língua, subjaz um princípio geral mais amplo: a utilização do letramento como instrumento ideológico de preservação das relações de hierarquia. Assim, a linguagem considerada 'legítima', passa a ser um instrumento a mais para medir a desigualdade social, funcionando como uma forma de controle sobre as pessoas, instrumento de perpetuação da estratificação social. (ALMEIDA, 1998, p. 26)

As famílias das classes mais abastadas costumam utilizar a variedade mais próxima da norma padrão com maior frequência no cotidiano. Esta prática, na concepção de Soares (apud ALMEIDA, 1998) repercute fortemente na escola, uma vez que possibilita aos alunos maior facilidade no reconhecimento de regras e normas da variedade padrão. Prevalece a visão de que a linguagem é espelho do pensamento e que, portanto, falar/escrever utilizando a variedade padrão (ou mais próxima da padrão) significa que o usuário pensa melhor que outros usuários que utilizam outras variedades linguísticas.

A prática pedagógica desvelada por essa visão opera sobre a transferência de conhecimento de quem sabe para aquele que não sabe, tornando a aprendizagem desestimulante e pouco significativa, porque o aluno não é visto como sujeito de seu saber. Bourdieu (apud ALMEIDA, 1998) afirma que este tipo de ensino forma indivíduos programados, capacitando-os a partir de uma educação homogeneizadora. Com isto criam-se estereótipos do bem falar e do bem escrever, que, para Osakabe (apud ALMEIDA, 1998), resultam uma antilinguagem contrária à natureza da própria linguagem, pois a palavra está sempre carregada de um conteúdo/sentido ideológico e vivencial, servindo aos propósitos imediatos da comunicação em uma situação concreta.

Outra percepção da linguagem assenta-se pela ótica da comunicação, como se o sistema linguístico fosse externo à consciência individual e independente, isto é, o ensino guia-se basicamente pelos eixos do emissor e receptor, desconsiderando a heterogeneidade do discurso.

Nessa perspectiva, considerando a língua como um sistema abstrato, imutável, separando o sujeito da linguagem, anulando-o em suas experiências individuais no processo de aprendizagem, assim como estigmatizando as variedades linguísticas, a instituição escolar, contraditoriamente (ou uma aparente contradição, visto que atende aos interesses de uma formação social que impõe aquela visão ortodoxa), subverte a reflexão proposta por Bakhtin: a língua materna passa a constituir-se como uma língua estrangeira para seus falantes nativos, uma vez que as formas linguísticas, desarticuladas e descontextualizadas de uma situação comunicativa concreta, são

reconhecidas apenas como sinais, não signos, destituídas portanto de um valor linguístico (ALMEIDA, 1998, p. 36).

Por fim, Almeida (1998) interpreta estas ações como o apagamento do interlocutor, levando-o à internalização de uma inculcação de incompetência para produzir conhecimentos.

A linguagem deve ser vista como um lugar de interação, lugar que privilegia a heterogeneidade dos indivíduos, refletida na linguagem. Por meio da interação, os usuários se individualizam, modificam e variam. Desta forma, a língua pode caracterizar e identificar as origens geográficas e até históricas, pois a língua sofre alterações, transformando-se no tempo e diversificando-se no espaço físico e social.

Negar a homogeneidade é assumir que a sociedade é composta por traços múltiplos, os quais repercutem na linguagem. Refuta-se aqui o equívoco que considerava o Brasil como um país de linguagem única, sem prejuízo para a interação – concepção que prevaleceu no ensino por muito tempo, que entendia a abordagem da variante padrão o mote único da escola.

2.1.3 A variante Padrão e o Ensino

A relação entre variante padrão e ensino apresenta-se como assunto recorrente nos debates pedagógicos das últimas décadas, motivados inclusive pelas interpretações díspares que foram (e são) realizadas acerca da corrente sociolinguística e os pressupostos variacionistas e interacionistas, os quais transportam para patamares de igualdade valorativa todas as variedades da língua, enquadrando-as ao contexto de uso.

Sob este aspecto, Possenti (1984) assegura a existência de uma relação entre linguagem e política:

Aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, pode ser utilizado pelos cidadãos mais influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura deste grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para ter acesso ao poder. O que precisa ficar claro é que esta variedade, a mais prestigiada de todas, tem a força que tem em função de dois fatores, ambos desligados de sua, digamos, estrutura: pelo fato de ser utilizada pelas pessoas mais influentes, donde se deduz que seu valor advém não de si mesma, mas de seus falantes; e por ter merecido, ao longo dos tempos, a atenção

dos gramáticos, dos dicionaristas e dos escribas em geral, que se esmeram em uniformizá-la ao máximo, em adicionar-lhe palavras e regras que acabaram por torná-la efetivamente, a variedade capaz de expressar maior número de coisas. Não necessariamente expressar melhor, mas de expressar mais. As outras variedades ou foram confinadas ao uso do dia-a-dia ou para finalidades muito bem definidas pela sociedade. (POSSENTI, 1984, p. 35)

Uma das interpretações orientou para a negação de estudos gramaticais e para a aceitação plena da variante do aluno, legitimando-a sem propagar a expansão para outras variedades linguísticas. No contexto da sala de aula, muitos professores passaram a justificar a não aprendizagem dos alunos pela ótica social, como se a variedade padrão fosse algo tão distante desses alunos que eles jamais a dominariam.

Outros docentes rejeitavam qualquer conotação variacionista e tentavam a todo preço impor a variedade padrão, legitimando-a como superior. Em meio a estes extremos, podem-se verificar professores que reconheciam a validade da variação do aluno, ao passo que entendiam a relevância de ampliar o conhecimento linguístico de seus alunos, apresentando a eles a variedade padrão. Todavia, este grupo de docentes nem sempre possuía nitidez metodológica para realizar esta mediação, com resultados pedagógicos pouco satisfatórios.

Com a democratização do ensino, os professores passaram a trabalhar com diferentes públicos: nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças (GERALDI, 1996). As escolas deixaram de receber somente crianças de classe social mais abastada e passaram a receber alunos de todas as classes sociais, porém a prática, em sala de aula, nem sempre acompanhou essas mudanças e, por isso, os conflitos passaram a ser uma constante no ambiente escolar. Muitos professores não consideravam as variedades trazidas pelos alunos, trabalhando apenas a norma padrão nas aulas de Língua Portuguesa. A respeito desta constatação, os PCN apontam que:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social

convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda pontuam que o aluno chega à escola conhecendo, pelo menos, uma das variedades que compõe a sua língua materna, via de regra aquela que aprendeu em seu grupo social. Geralmente este aluno é capaz de perceber que as “formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras” (BRASIL, 1998, p. 81).

Nesse viés, as variedades linguísticas que mais se afastam da gramática padrão não podem ser tratadas como desvios ou incorreções. O professor deve estar preparado para ensinar como utilizar a variação existente na língua, dependendo da situação, visto que há formas mais distante e outras menos distantes da realidade linguística do aluno.

Rechaçar o preconceito linguístico é assunto recorrente na abordagem da variação linguística, que costumeiramente sai à defesa das variantes não padrão, esclarecendo não haver certo e errado e sim adequado e inadequado ao contexto situacional. Na mesma tangente, os encadeamentos teóricos acerca da língua e as diretrizes de ensino orientam para a superação de dicotomias entre a teoria e a prática na abordagem da variação linguística. Em conclusão, aponta-se para uma perspectiva sociointeracionista e para a reflexão de que o uso da língua envolve múltiplas possibilidades, o que sugere igualmente multiplicidades de variedades linguísticas.

Nas afirmações de Maurizio Gnerre (1987), as possibilidades de uso da linguagem marcam a posição social em um dado contexto cultural e situacional, isto é, a língua não se restringe ao ato de transmitir informações; os usuários da língua falam para serem ouvidos, respeitados e também para exercer influência sobre os outros, levando-se em consideração as relações sociais.

Desta maneira, Gnerre (1987) considera a interação social entre os usuários da língua, a partir dos atos linguísticos, os quais são determinados por regras que estabelecem a validade e o valor. Nesta interação, sobressaem os níveis de conhecimento das regras, que evidenciam maior ou menor domínio do idioma, ou seja, aponta para o uso da variedade linguística utilizada pelo usuário da língua, geralmente tomando por referência a variante padrão. Ainda

segundo o autor, a variedade padrão constitui a variante mais estável, com vocabulário, estrutura e conteúdo consolidados pela escrita.

Por outro lado, as variedades não-padrão explicitam o grupo do indivíduo, sendo mecanismo de exclusão e marginalização do falante. No posicionamento crítico de Gnerre (1987), a valoração da variedade padrão sobre as demais ocasiona em injustiça, uma vez que se os cidadãos são declarados iguais diante da lei, nem todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades de acesso e aprendizado da variedade considerada padrão, como evidenciam as variantes regionais. Essas variedades são, muitas vezes, discriminadas por meio da negação das diferenças.

Para o autor, a legitimação de uma norma é o processo de dar idoneidade ou dignidade a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita. Com isso, a língua escrita torna-se um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade, surgindo um verdadeiro abismo entre a língua codificada na gramática e a diversidade, expressa nas variedades não-padrão. A necessidade de acesso à variedade padrão transforma-se, portanto, em uma demanda social, tomando por base o fato de que o conhecimento da forma padrão pode dar acesso aos diversos setores da sociedade, garantindo a compreensão e principalmente a produção de mensagens de nível sócio-político.

Acerca da definição de variedade padrão, Gnerre recupera as reflexões de Bakhtin e Volóshinov, os quais entendem por padrão como sendo aquela oficial e supostamente neutra. Esta suposta oficialidade embasa-se no equívoco da concepção de linguagem sistemática, estável e imutável, regida por regras e estruturas específicas, destituída de valor ideológico e disponível a todos os indivíduos de uma sociedade. Além disso, Bakhtin e Volóshinov citam a suposta objetividade dos signos linguísticos, que, para eles, trata-se de uma objetividade relativa à consciência subjetiva dos indivíduos. Eles ainda delatam a visão deturpada de que os atos individuais de fala constituem variações irracionais e sem sentido.

Desta forma, Bakhtin, Volóshinov e Gnerre compartilham da ideia de que as marcas ideológicas que permeiam o discurso e a valorização de uma variedade linguística sobre outra. Nas conclusões de Gnerre (1987), a diferença entre a variedade dita “cultura” ou “padrão” é fortemente marcada devido a vários

fatores, entre eles o poder ideológico da escrita e a tradição gramatical, que atuam como portadores e perpetuadores legítimos da tradição cultural e da identidade nacional.

Sob este ponto de vista, a palavra é poderosa, uma vez que pode impedir a comunicação de informações para grandes setores da população; nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político.

Dito de outra maneira, a linguagem pode bloquear o acesso ao poder. Como exemplo temos os documentos jurídicos, escritos em uma linguagem específica, com função social bem definida, que excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa. Por outro lado, variedades linguísticas específicas, como a presente nos documentos jurídicos, por exemplo, têm a função de reafirmar a identidade de grupos, que utilizam determinadas linguagens em ocasiões e situações determinadas, como acontece com as gírias, jargões profissionais, por exemplo. Nestes casos, a escolha lexical denota criações de uma comunidade interna, definindo o grupo em relação ao ambiente linguístico em que vive.

Na perspectiva de Tarallo (2001), há sempre uma concorrência entre variedade padrão e não-padrão, geralmente marcada pelas dicotomias conservadora *versus* inovadora; de prestígio *versus* estigmatizada(s). Segundo o autor, geralmente a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolinguístico na comunidade e as variantes inovadoras são sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.

A vertente do impacto social decorrente da variante linguística utilizada também é explorada nas assertivas de Castilho (1988), que afirma ser a norma um fator de coesão social, correspondendo aos usos e aspirações da classe social e de prestígio, porque a norma, segundo o autor, constitui o português correto; tudo o que foge à norma é um erro. O autor denuncia ainda o preconceito das variedades geográficas, mas reconhece a necessidade da concepção heterogênea de linguagem, visto que a variação linguística afeta

também a norma, e assim, para cada situação específica do intercâmbio verbal, há uma modalidade da linguagem consagrada pelas pessoas escolarizadas.

Na concepção de heterogeneidade linguística, Castilho (1988) analisa a expansão da escolaridade obrigatória, incorporando contingentes da classe baixa, que trazem para a escola as variedades desprestigiadas do Português. Sugere ele que o ensino deveria aumentar o repertório linguístico do aluno mediante práticas de recepção e de produção de textos que considerem as variedades mais importantes do Português. Parafraseando Lemle, Castilho conclui que o ideal não está na substituição e sim na agregação, ou seja, o aluno precisa aprender a norma culta **além** do Português da variedade linguística predominante no acervo linguístico deste aluno (CASTILHO, 1988).

Esta variedade, do aluno, ultrapassa até mesmo barreiras ainda pouco exploradas. O Projeto NURC (Norma Urbana Culta) realizou um estudo em cinco cidades brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador, registrando as variedades da modalidade oral. A pesquisa iniciada na década de 1970 constatou a monitoração da fala, por meio de escolhas linguísticas tidas como mais valorizadas. O NURC concluiu que estas escolhas partiam de pessoas que compunham a hierarquia econômica superior e que tinham acesso aos bens culturais, em especial à educação formal.

As variedades catalogadas pelo NURC² não são homogêneas, sendo manifestações do uso vivo da língua. Por outro lado, a norma-padrão prescrita nos manuais escolares, é um construto idealizado, dado como *standard*³.

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como “ameaçadora de uma certa ordem”). Foi esse o caso do Brasil no século XIX, em que uma certa elite letrada, diante das variedades populares (em particular do que se veio a chamar pejorativamente de ‘pretoguês’) e face a um complexo jogo ideológico (em boa parte assentado em seu projeto de construir um país branco e europeizado) trabalhou pela fixação de uma norma-padrão. Essa norma, no entanto, profundamente dissociada das variedades cultas efetivamente praticadas no Brasil, nunca se tornou de fato funcional. No entanto, tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e discriminação sociocultural. (FARACO, 2008, p. 174).

² O Projeto NURC estuda da norma culta no Brasil, tendo como objetivo pesquisar as normas cultas de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre e Salvador, na modalidade da fala, e investigar os registros coloquial e o da norma refletida dentro desse mesmo espaço social. Um dos resultados mais interessantes do Projeto NURC-SP, constatando que o chamado falante culto (de nível universitário) utiliza um dialeto social que é comum tanto a ele quanto aos falantes que têm menor grau de escolaridade (FARACO, 2008).

³ Faraco (2008, p. 62) propõe a adoção de uma designação como *norma comum* ou *norma standard*, qualificações que parecem carregar menos impregnações axiológicas do que o adjetivo *culta*.

Estas veias antagônicas advêm mais de uma imposição política, na qual a heterogeneidade é sentida como negativa, o que resulta em violência simbólica e exclusão sociocultural, disseminando a cultura do certo e errado. Os linguistas não criticam o ensino da norma-padrão, a crítica está na submissão das demais variantes à norma padrão, sem reconhecer a distância entre os preceitos normativos e a sua funcionalidade em todos os contextos sociais.

O professor deve resistir à ideia de acabar com a variedade inculta em favor da norma única e uma visão homogênea de língua. O ideal é conduzir os alunos a alternarem a fala familiar com a norma padrão, em conformidade com as situações do intercurso verbal. Dessa forma, o professor de Português vivificaria o ensino de língua materna em nossas escolas.

Bortoni-Ricardo (2005) compartilha da mesma linha de argumentação, discute a não repreensão do aluno, por parte do professor, em razão de sua (aluno) variante linguística, rompendo o cânone de que as variedades distantes da norma-padrão sejam inferiores. Reconhece a autora haver certo prestígio associado ao português padrão, de modo que o comportamento linguístico surge como um nítido indicador da estratificação social, pois os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Para ela, o professor necessita questionar, desmistificar e demonstrar a relatividade e efeitos resultantes da perpetuação deste preconceito linguístico.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas; os professores devem estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido”, e “ele drome”, por exemplo, devem ser respeitadas e valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.

Ocorre que a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico. Em ambientes bilíngues ou multilíngues, as variedades adquiridas na escola poderão ser outras línguas. Em ambientes monolíngues, as variedades adquiridas serão estilos mais formais da língua, a que nos referiremos como estilos monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49)

Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2005) pondera que é preciso, antes de tudo, conhecer as características linguísticas dos alunos, encarando a sua variedade como subsistema bem estruturado, que se distingue da língua padrão de uma forma bem definida e consistente. A pesquisadora propõe a adoção de uma modelo com três contínuos: o rural-urbano; oralidade-letramento e monitoração estilística. No primeiro, há traços fonético e fonológicos característicos (iotização, por exemplo); no segundo, os traços dialetais são influenciados pela presença da língua escrita e no terceiro aspecto – monitoração estilística – refere-se ao planejamento e atenção, na qual o falante faz suas escolhas a partir das características de seus interlocutores. Este grau de atenção e planejamento depende ainda do apoio contextual na produção dos enunciados, na complexidade cognitiva envolvida na produção linguística e na familiaridade do falante com a tarefa comunicativa em desenvolvimento (BORTONI-RICARDO, 2005).

Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática mais complexa. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 41).

Estes três aspectos, apontam para algumas conclusões. Atualmente, a localização do falante no *continuum* depende mais de sua rede de relações sociais que de sua própria história social; o *continuum* oralidade-letramento tem interface tanto com o de urbanização quanto com o de monitoração estilística, isto é, implica diretamente na apropriação de recursos comunicativos próprios das modalidades oral e escrita e dos gêneros discursivos; o *continuum* monitoração estilística volta-se para os processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação.

Considerado o monitoramento estilístico, cunhado por Bortoni-Ricardo (2005), obtêm-se construções que se aproximam do extremo direito do contínuo de urbanização, entrecruzando-se com o extremo direito do contínuo de oralidade-letramento. É, aliás, no entrecruzamento no extremo direito desses três contínuos, que se encontra a chamada variedade culta da língua. Neste caso, a tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento; à escola compete ampliar competências de uso dessa variedade linguística, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Acrescenta-se a isto a informação do êxodo rural e do acentuado processo de urbanização do Brasil, que em meio século passou a ter 80% da população vivendo nas cidades, alterando também o acesso aos meios de comunicação social e aos bens culturais. A televisão e o rádio estão presentes em quase todos os lares brasileiros, meios que priorizam a variedade padrão, que se torna mais atrativa que as demais. Faraco (2008, p. 44) afirma que os usuários desta variedade são “populações tradicionalmente urbanas, situadas na escala de renda de média para alta e que, por isso, têm garantido para si, historicamente, bons níveis de escolaridade [...] e acesso aos bens da cultura escrita.”

Todavia, o Projeto NURC constatou que a linguagem urbana comum é aquela falada por aqueles que estão fora do grupo considerado culto, ou seja, não é a variedade prescrita na tradição gramatical e não é a variedade rural, com traços de iotização, por exemplo. Estaria, portanto, situada no rurbano.

Segundo Bortoni-Ricardo, a escola algumas vezes atende alunos provenientes de famílias falantes de variedade linguística de trabalhadores em atividades profissionais pouco valorizadas e com nível de instrução elementar. Seu vernáculo se situaria no meio do contínuo rural-urbano, no ponto denominado rurbano, caracterizado por estar situado o polo rural e o urbano:

No espaço entre eles fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia seja pela absorção da tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 52)

Bortoni-Ricardo (2005) propõe, assim, três linhas, ou contínuos, quais sejam: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. Em cada contínuo, o evento de linguístico pode ser classificado segundo os critérios: um evento de variedade rural, evento de variedade urbana ou evento de variedade “rurbana” (grupos urbanos com antecedentes rurais); um evento de oralidade ou evento de letramento; ou ainda um evento em que há mais monitoração (formalidade) ou menos monitoração (informalidade). O interessante é que a fluidez das fronteiras entre cada um desses contínuos permite classificações intermediárias (um evento pode ser de média monitoração, por exemplo).

Deste modo, as situações em que há sobreposições entre esses tipos de falares, como a alternância entre rural e “rurbano”, não são somente aceitas como esperadas. Consequência dos caminhos norteados pelos linguistas, por meio da ciência sociolinguística, verifica-se que não se preconizou a negativa pelo ensino da norma-padrão, mas se solicitou que esta - norma-padrão – dividisse a ementa de conteúdos com outras variantes. Também se verifica que, ao valorizar a manifestação linguística do aluno, não significa limitar-se a ela. Isto posto, a sociolinguística veio defender que a variante do aluno é ponto de partida para a aquisição de outras variedades linguísticas, inclusive a variedade padrão. Em outras palavras, a escola precisa, de uma vez por todas, conduzir o aluno à competência linguística representada pelo conhecimento e domínio das mais diversas variantes linguísticas, considerando a bagagem do aluno, mas operando a partir dela.

Em complemento aos estudos anteriores, Mollica e Braga (2004) sintetizam que as variantes não linguísticas referem-se à estratificação estilístico-social, “de forma que a variação projeta-se num contínuo em que se podem descrever tendências de uso linguístico de comunidades de fala caracterizadas diferentemente quanto ao perfil sociolinguístico” (MOLLICA; BRAGA, 2004, p. 27). As pesquisadoras citam Bourdieu (1977 apud MOLLICA; BRAGA, 2004), resgatando a expressão “mercado linguístico”, utilizada por ele. Neste mercado, circundam forças (renda, sexo, faixa etária e nível escolar), que norteiam a questão linguística, persistindo a relação entre estigmatização e prestígio social. No entanto, “nem sempre variedades de prestígio, com alta

cotação de mercado, são necessariamente assimiladas pelos falantes” (MOLLICA; BRAGA, 2004, p. 30).

Os indicadores sociais podem ser inúmeros, seja de exclusão e inclusão, seja de estabilidade e mobilidade social. Origem social, renda, acesso a bens materiais ou culturais, tipo de ocupação, grau de inserção em redes sociais e, embora seja arriscado afirmar com absoluta certeza se o grau de escolarização concorre para um comportamento linguístico ajustado ao padrão culto, Mollica e Braga (2004, p. 58) afirmam que

a escola, sozinha, não faz 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.

Por outro lado, Bagno (2002) estabelece uma polêmica ao propor que se desbanque o ensino da variedade padrão na escola. Ressalta ele o equívoco oriundo do ensino prescritivo da variedade padrão nas escolas, visto que a escola impõe uma norma como se fosse a única e desconsidera as outras variedades, apresentando a língua padrão como hegemônica. Ao agir dessa forma, a escola está prejudicando os estudantes provenientes dos estratos sociais menos favorecidos, que muitas vezes sentem-se estranhos em sua própria língua, cheio de dúvidas e incertezas, distantes na norma considerada correta. Mais que isso, Bagno (2002, p. 36) afirma que “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano”. Ainda segundo ele, quando se julga uma variedade linguística, na verdade, não se está julgando a variedade em si, mas seus falantes, do ponto de vista socioeconômico, uma vez que todas as variedades apresentam regras sistemáticas de organização e de funcionamento.

Este equívoco pedagógico, segundo Geraldi (1996), precisa ser rechaçado, uma vez que uma criança, pertencente a um grupo social desprivilegiado, ao entrar para a escola para ser alfabetizada, percebe que o modo de compreender o mundo e sobre ele falar oferecido pela escola é diferente daquele ao qual está habituada. Para o autor, não se trata de substituir uma variedade pela outra, mas de construir possibilidades de novas interações dos alunos e é nestes processos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos. Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução

com o mundo, interagindo de forma satisfatória; escrever, por sua vez, é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido e entendido por outros, ou seja, ocupar os espaços sociais exigidos para o ato comunicativo.

A partir do reconhecimento da existência da variação linguística, se a variedade do aluno geralmente difere da norma padrão, se o não domínio de outras variedades linguísticas (inclusive da padrão) desfavorece o usuário da língua em sua plenitude cidadã, compete à escola proporcionar diversos conhecimentos e aprendizagens, visando propiciar um ensino de qualidade a todos, respeitando os conhecimentos que cada um traz consigo e realizando um trabalho pedagógico voltado para a ampliação desses conhecimentos. Ainda neste contexto, concordamos com Bagno quando afirma que a ênfase de ensino apenas na língua padrão torna a sala de aula um espaço de correção e repressão. Acreditamos que para minimizar esses problemas, o ensino deve priorizar a ampliação do repertório linguístico do aluno mediante práticas de recepção e de produção de textos que considerem as diversas variedades da Língua Portuguesa.

As alternativas incluem ainda a necessidade de conhecer e reconhecer que a realidade linguística é organizada, heterogênea, híbrida e mutante, conforme postulou Faraco (2008), trabalhando com as diferenças dialetais trazidas pelos alunos. O trabalho escolar com a língua materna deve partir, portanto, da experiência linguística dos alunos, levando-os mais à ampliação de competências do que ao reconhecimento da instituição linguística.

Por estas práticas de ensino visa-se à formação de alunos bidialetais, ou seja, capazes de preservar sua variedade linguística, expressão cultural legítima de seus pares, e também capazes de transitar pelo contínuo rural-urbano e produzir textos falados e escritos na variedade prestigiada da língua. Livram-se, assim, do que Bourdieu (apud MOLLICA; BRAGA, 2004) denomina “violência simbólica”, porque passam a adquirir o “capital cultural”, isto é, a variedade prestigiada da língua.

Em complemento a esta afirmação, Bortoni-Ricardo (2005) assegura que cabe à escola a tarefa de facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar

com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

Neste viés, a escola que pretende ser democrática precisa garantir a socialização do conhecimento, acolhendo os alunos independentemente de origem quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo. A variedade linguística do aluno deve ser valorizada e respeitada, jamais excluída e considerada inferior, entretanto, cabe ao professor mostrar que há outras variedades linguísticas, que se adaptam às circunstâncias comunicativas e que o domínio delas propicia ao aluno participar ativa e criticamente nas relações sociais, efetivando, na prática, o discurso veiculado pelos documentos oficiais.

2.1.4 Por uma Proposta de Ensino Sociointeracionista

Assumimos nessa pesquisa uma postura variacionista, segundo a qual a variação é inerente ao sistema linguístico e que a noção de heterogeneidade é incompatível com a noção de sistema. Esse sistema linguístico encontra-se permanentemente sujeito à pressão de duas forças, que atuam no sentido da variedade e da unidade. Dessa forma, a sociolinguística investiga a estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticando as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prevendo o comportamento regular e sistemático (MOLLICA; BRAGA, 2004). Na prática pedagógica, as constatações da sociolinguística precisam ser consideradas, reconhecendo a variação linguística, pois, segundo Soares (2002, p. 73):

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

Soares revigora a ideia do bilinguismo ou até mesmo do multilinguismo, discutida por nós no tópico anterior. Na prática escolar, o multilinguismo seria responsável pela ampliação do repertório dos alunos, utilizando-se do conhecimento prévio deste grupo e também de outras comunidades linguísticas. Assim, a escola deixaria de privilegiar apenas a linguagem de uma região, ou

apenas a linguagem mais formal, valorizando também as variantes dos alunos, sem considerá-las erradas; apenas adequadas ou inadequadas.

Uma concepção latente nas práticas escolares considera os fatores externos ao indivíduo, atribuindo ao ambiente a formação de hábitos de comportamento (teoria behaviorista, também chamada de comportamentalismo). Esta teoria foi defendida principalmente por Skinner (WEEDWOOD, 2004) e no campo da linguagem afirma que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as repostas - tanto pela compreensão como pela produção linguística. Pela teoria, durante o processo de aquisição linguística, a criança é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam.

Por esta vertente, o aluno é apenas um repetidor daquilo que o meio fornece-lhe, sem imprimir-lhe personalidade, porque o aluno seria apenas uma espécie de esponja, cabendo ao professor apenas transferir conhecimento. Assim, segundo o behaviorismo, o meio seria o único elemento responsável pela aprendizagem.

A ênfase ao meio defendida pelo behaviorismo embate com o inatismo, que desconsiderava a influência externa, acreditando no determinismo humano, minimizando o papel do professor, porque o sucesso ou o fracasso do aluno estariam traçados ao nascer. Se pelo behaviorismo o discurso é produto da relação exclusiva do aluno com o meio externo, no inatismo o discurso é algo adquirido pelo aluno ao nascer. No entanto, ambas concordam ao compreender o discurso como uma prática unilateral, ora herdada no nascimento, ora copiada do meio externo, ressaltando a passividade dos sujeitos.

Se estas correntes situam-se em polos opostos, os pressupostos interacionistas diferem das duas anteriores e agregam três vértices: o sujeito, a natureza biológica e o ambiente sociocultural. Um dos precursores do interacionismo é Lev Vygotsky, o qual será estudado oportunamente ao lado de Bakhtin, dada a relevância de seus pressupostos para a sociolinguística, que buscou atrelar o uso do conhecimento linguístico efetuado pelo falante a influências de fatores extralinguísticos.

Conforme mencionado, na sociolinguística, todo sistema linguístico está sujeito, permanentemente, à pressão de duas forças que atuam no sentido da

variedade e da unidade. Os precursores deste movimento foram William Labov e David Sankoff (1966), que apontam para as alterações de uso influenciadas por fatores estruturais e sociais, atribuindo à sociolinguística a função de investigar o grau de estabilidade ou mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever o comportamento regular e sistemático (LABOV, 1983).

Pedagogicamente, o ensino necessita partir do entendimento de que as línguas têm, em seu comando, pessoas, seres atuantes, sujeitos ativos. A escola deve mostrar aos alunos contextos que eles podem escolher entre uma forma ou outra. É preciso explorar a flexibilidade dos padrões linguísticos, porque o que não é flexível já está arraigado, como por exemplo, ninguém coloca o artigo depois do substantivo ou o artigo feminino antes de uma palavra sabidamente masculina.

As variações previstas pela sociolinguística apontam para a existência de níveis de formalidade, de modo que a informalidade consiste em apenas uma das possibilidades de realização, não só da língua falada, como também da língua escrita, assim, estaríamos falando de níveis de linguagem, no qual o contexto torna-se importante para a escolha e realização da linguagem.

Para esta formalidade versus informalidade, a sociolinguística considera a linguagem como uma atividade de interação social. Dito de outra forma, a linguagem é uma manifestação de competência comunicativa, definida como capacidade de manter a interação social mediante a produção e o entendimento de textos que funcionam comunicativamente, oscilando de acordo com o contexto situacional.

Ao entender a língua como trabalho coletivo em sua natureza socio-histórica, a Sociolinguística integra-se às vertentes que consideram a linguagem como forma de interação, como o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos, onde o diálogo é tomado como caracterizador da linguagem, buscando-se analisar a linguagem em situação de uso. Ainda sob a égide do interacionismo, a sociolinguística propõe um ensino que priorize a aprendizagem de fatos linguísticos, facilitando a comunicação com indivíduos de outras comunidades e que estimulem a utilização de outras variedades; promovendo a aquisição de traços que permitam antes a integração dos falantes

de origem diversa do que a assimilação de outros, oriundos dos dialetos de menor alcance social partindo não mais do preconceito.

A aquisição da linguagem e o uso da língua, segundo o interacionismo, resume-se em um processo de internalização do sujeito a partir de trocas com outros sujeitos, de modo que sozinho este sujeito seria incapaz de desenvolver-se, mas só se desenvolve porque possui plasticidade biológica viável e está imerso em experiências sociais, históricas, culturais, políticas, ideológicas. Nessa perspectiva, o sujeito constrói o seu conhecimento pela mediação do outro, evidenciando-se o diálogo e a posição ativa do sujeito.

Neste viés, a Sociolinguística contribui reconhecendo a existência de diversos modelos de linguagem, determinados pela origem social, assim o uso da língua é função do sistema de relações sociais. Em consequência, diferentes “códigos” linguísticos criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade, isto é, a estrutura social que determina o comportamento linguístico, existindo várias “línguas portuguesas”, cada uma das quais é uma variedade do português. Dito de outra forma, a Sociolinguística considera com a diversidade linguística, a partir de influências extralinguísticas à língua. Desta forma, a variação linguística pode ser estudada por meio de quatro eixos: histórico (diacrônica), geográfico (diatópica), social (diastrática) e estilístico (diafásica)⁴.

2.1.4.1 As Variáveis Sociolinguísticas

Por não ser objeto principal deste trabalho, agruparemos estas variáveis em quatro categorias: diacrônica, diatópica, diafásica e diastrática, a última é foco de nossas análises, sobre a qual versaremos com mais pormenores.

A variação diacrônica decorre das mudanças no tempo. Ao longo da história, a linguagem vai modificando: enquanto umas palavras entram em desuso, outras são incluídas no léxico. Na língua portuguesa pode-se distinguir claramente o português moderno do português denominado arcaico. Por exemplo, a palavra

⁴ Optamos neste trabalho em adotar as terminologias da Dialetoлогия: “diacrônico”, “diatópico”, “diastrático” e “diafásico”.

“você”, que antes era “vosmecê” e hoje, no meio eletrônico é abreviado por “vc”; a palavra farmácia que antes era escrito *pharmacia*, etc.

A variação diatópica ou geográfica refere-se à possibilidade de comparação entre uma comunidade e outra, ou seja, quando envolvem as variações regionais e é preciso separá-las com cuidado, para que as diferenças linguísticas por elas determinadas não sejam confundidas com aquelas ocorridas por influência sociológica numa mesma comunidade. Mesmo sendo palavras diferentes, referem-se ao mesmo objeto, como a palavra abóbora, que é utilizada na região Sudeste e na região Nordeste, é conhecida por *jerimum*.

Já indagava José de Alencar: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba pode falar uma língua com pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pêra, o damasco e a nêpera?” (ALENCAR, 1872 apud ELIA, 2003, p. 14). É natural que as sociedades humanas, em constante evolução, imprimam na linguagem as mudanças resultantes das diferenças socioeconômicas, culturais e regionais – como foi o caso da língua portuguesa do Brasil. Por isso a geolinguística aparece corriqueiramente nas pesquisas sociolinguísticas, analisando se existe alguma relação entre o contexto histórico-social das localidades com as variações com curso.

Quando à variação diastrática ou sociológica, pode-se dizer que ela acontece quando há variação de pessoa para pessoa, conforme o estrato social. Compreendem as variações provenientes da idade, sexo, profissão, nível de estudos, classe social, localização dentro da mesma região, raça, as quais podem determinar traços originais na linguagem individual.

De acordo com Paiva (2003), têm-se verificado na literatura linguística estreitas correlações entre determinados tipos de variantes e o nível de escolarização dos falantes. As autoras citam vários trabalhos a fim de comprovar isso. Segundo Labov, “os falantes com mais escolarização empregam mais frequentemente as fricativas enquanto os menos escolarizados privilegiam africadas e oclusivas, formas não-padrão” (PAIVA, 2003, p. 338). Sankoff (1977) investigou o emprego de “ne” mostrando que, quanto mais escolarizado o falante, maior o uso da partícula, forma padrão. Santos (1980 apud PAIVA, 2003), porém, num trabalho sobre atitudes linguísticas relacionou variáveis sociais ao pesquisar acerca da presença ou ausência do /r/ final, da monotongação de /ej/ e /ow/, da alternância

entre lhi ~ li, da desnasalização do /m/ final, da epêntese da vogal em palavras *apto* e *psicologia*. Santos (apud PAIVA, 2003, p. 342) concluiu que:

os falantes de classe social menos favorecida estigmatizam menos as variantes não-padrão e vão adquirindo, na escola, um julgamento mais rigoroso. Por outro lado, os falantes de classe economicamente favorecida seguem a trajetória oposta e vão abrandando aos poucos, os seus julgamentos com respeito às variantes não-padrão conforme aumentam o nível de escolarização. O trabalho mostrou que o aumento no nível de escolarização propicia a maior percepção das variantes, mas não atua igualmente nas atitudes de estigmatização das mesmas.

Esta constatação pode ser recuperada nos trabalhos de Labov (1982), que observou que os usuários das classes mais altas e de maior nível de escolaridade utilizam com maior frequência as formas de prestígio, se comparado com os usuários da classe média. Por consequência, as pessoas da classe média tendem a usar mais as variantes de prestígio, se comparadas com aquelas da classe baixa. Ainda, de acordo com Labov, seriam os integrantes das classes médias e baixas os maiores responsáveis pelas variações linguística (LABOV, 1983)⁵.

A variante diastrática abriga ainda a variável sexo, verificando-se maior estabilidade na fala das mulheres, as quais tendem a usar mais as formas de prestígio, o que pode ser aferido numa escala de níveis de formalidade da fala, enquanto os homens são mais propensos às variantes menos prestigiadas.

A variação diafásica, refere-se às manifestações linguísticas de um mesmo indivíduo. Neste caso, consta tudo aquilo que pode determinar diferenças na linguagem do locutor, por influências alheias a ele, como, por exemplo, o assunto, o tipo de ouvinte, o lugar em que o diálogo acontece e as relações que unem os interlocutores. Isso ocorre em uma sala de aula em que o professor usa a linguagem padrão e, quando se insere em outra situação, como uma conversa, utiliza uma linguagem informal. (MOLLICA; BRAGA, 2004).

Sabemos que os falantes primeiramente têm contato com as variantes informais e só depois, gradativamente, aproximam-se das variedades cultas e da

⁵ Historicamente este fenômeno ocorreu no latim. Nas pesquisas comparativas, Diez observou o conjunto das línguas românicas e concluiu que elas não derivam do latim clássico (literário), mas originaram a partir do latim vulgar, uma variedade do latim clássico, falado pela população pouco ou nada escolarizada. A forma dinâmica, em constante evolução, repercutiu para além do Império Romano, por meio de soldados e comerciantes e foi sendo modificada, dando origem às línguas românicas.

tradição literária. Cabe aos estudos sociolinguísticos “destruir preconceitos linguísticos e relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima” (MOLLICA; BRAGA, 2004, p. 13).

Estas constatações circunscrevem-se na pesquisa Sociolinguística, que entende como natural o fato de as sociedades humanas, em constante evolução, imprimirem na linguagem as mudanças resultantes das diferenças socioeconômicas, culturais e regionais – como foi o caso da língua portuguesa do Brasil. Atualmente, as pesquisas na área da Sociolinguística incorporam as relações que existem entre o contexto histórico-social das localidades com a variação linguística em curso, bem como a relação entre as variáveis: sexo, idade, nível de escolaridade e o grau de formalidade do contexto de fala.

A escola deve rejeitar a concepção behaviorista ou inatista, refutando igualmente a ideia da homogeneidade linguística e do preconceito. Estas percepções de linguagem procuram igualar todos os usuários da língua, submetendo-os a eventos únicos de linguagem, independente do contexto situacional. Seria o que Gnerre considera como jogo arbitrário e pré-definido, no qual apenas ganham aqueles que de saída dispõe dos instrumentos para ganhar.

A concepção inatista, portanto, dissemina a ideia da educação como um conhecimento de prestígio social e democrático que reduzirá a distância entre grupos desfavorecidos e criará oportunidades iguais para todos. No entanto, contribui para a discriminação linguística, partindo de conceitos que excluem a classe de menor prestígio social, já que vê a língua como um objeto de poder e quem não a domina passa a sofrer severas punições. É preciso compreender antes de qualquer coisa que a língua é um fato social, um saber coletivo, que existe em função da interação do indivíduo com os seus pares.

Falar e escrever não se restringem à regra única da variedade padrão, como a escola costuma preconizar. A prática com a linguagem precisa ativar sentidos e representações sedimentados, pertinentes à vivacidade da língua, passando pelas inúmeras variedades linguísticas existentes nos inúmeros grupos sociais que compõem uma comunidade de fala. A variação pode ocorrer de formas diferentes mesmo dentro de um único grupo social, mas ela não é aleatória, fortuita ou caótica, pelo contrário, apresenta-se organizada e condicionada por diferentes fatores. Essa heterogeneidade ordenada tem a ver com a

característica própria da língua: o fato de ela ser altamente estruturada e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional por meio de regras diversas, lógicas e coerentes no âmbito funcional, que possibilita aos indivíduos empreenderem plena interação por meio dos elementos ofertados pelo sistema linguístico.

Todavia, não se rejeita a ideia de que escola precisa abordar a variedade padrão. Como instituição oficial, Gnerre (1987) entreviu a escola como um espaço ideológico, criado para dar acesso à sociedade aos bens culturais. Dentre estes bens estaria a variedade linguística de prestígio, ora chamada de norma culta, de modo que à escola cabe abordar e trabalhar com a língua materna, desenvolvendo no aluno habilidades e competências para utilizar adequadamente esse patrimônio comum de sua comunidade. Seria questionável se a escola adotasse uma orientação de não desenvolver em seus alunos as competências que eles não dominam, no caso específico, a norma padrão. Todavia, destoaria da proposta sociolinguística se esta escola estivesse preocupada em substituir a variedade linguística do aluno, extirpando-lhe a variedade utilizada junto a seu grupo.

Para atingir a meta “de formar cidadãos conscientes, ativos, capazes de atuar em sociedade” - mote amplamente disponível nos documentos escolares – a escola precisa reconhecer as variedades linguísticas como algo inerente dos grupamentos humanos. Mais que isso, é necessário olhar para si e identificar os conjuntos sociais que compõem o cenário escolar, pois se esta escola fosse composta apenas pelos alunos advindos de classes sociais favorecidas nas quais o uso da norma padrão é comum e com a qual, portanto, estão mais familiarizados, caberia à escola apenas desenvolver essa competência, ampliando o domínio da leitura, a utilização dos gêneros textuais que circulam na sociedade, ou seja, preparando os indivíduos para a vida em sociedade.

Esta paisagem próxima da ideal é utópica, porque a homogeneidade inexistente e a heterogeneidade manifesta-se de diversas maneiras, como já dito, inclusive na linguagem. Em face da realidade, a escola abriga não apenas o aluno fisicamente, mas programa-se para lidar com suas particularidades. Por exemplo, no caso de alunos oriundos de classes desfavorecidas, com menos contato com a norma padrão, seria necessário, obviamente, que a essa competência fosse acrescentada a do domínio da norma culta para que o acesso aos bens culturais e sociais não lhes

fosse vedado. Juntamente com isso, o mesmo trabalho de promover-lhes práticas de escrita e oralidade que contemplem um intercâmbio social e o multilinguismo.

Pela concepção interacionista, o sujeito faz as escolhas tomando por referência o repertório disponível no meio social; intencionalmente ou não, este sujeito adequa a língua para as situações convenientes, interagindo ativamente com outros sujeitos. Se a variação linguística adentrou o campo da pedagogia, conforme comentário de Faraco (2008), prática de ensino e teorias interacionistas entrelaçam numa tentativa de propor a derrocada da passividade do sujeito, fazendo-se notar seu pertencimento histórico, social, cultural, ideológico.

Estes pressupostos estão nítidos nos pensamentos de Vygotsky e Bakhtin, que contribuem para a reinvenção da prática com a variação linguística na escola, a fim de conduzir os alunos ao reconhecimento dos propósitos discursivos de um enunciado; ao entendimento da escolha da variedade linguística mais apropriada e da variante mais adequada ao contexto situacional, incluindo a norma padrão.

2.1.5 Diálogos entre Vygotsky e Bakhtin: uma percepção sociointeracionista

Ao propor um diálogo entre os pensamentos de Vygotsky e Bakhtin sobressai a visão ativa do sujeito, historicamente situado e imerso em um mundo ideológico. Russos de nacionalidade⁶, também compartilham o contexto histórico da Revolução Russa do início do século XX. Lev Semenovitch Vygotsky, nascido em 1896, provém de uma família financeiramente abastada, o que lhe permitiu acesso a uma sólida formação acadêmica, estudou medicina, depois direito, lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia.

De igual maneira, Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin, nascido em 1895, formou-se em História e Filologia e iniciou discussões a respeito da linguagem, arte e literatura, naquilo que viria a ser chamado Círculo de Bakhtin. Todavia, seus estudos ficaram desconhecidos por meio século, chegando ao ocidente apenas na década de 1970 - visto que muitas das ideias bakhtinianas confrontavam-se

⁶ Vygotsky nasceu em Orsha, próximo à Minsk, capital da Bielo-Rússia. Esta região atualmente pertence à Rússia. Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou.

como regime de Stalin, rendendo a Bakhtin, inclusive, seis anos de exílio no Cazaquistão.

No que concerne aos estudos sobre linguagem e língua, a questão da variação linguística foi abordada por Bakhtin praticamente cinquenta anos antes da inauguração da sociolinguística por Willian Labov. O russo, mesmo não sendo linguista, deu sequência aos estudos saussurianos, incorporando a parole nas considerações sobre a linguagem, com suas análises filosóficas a respeito da linguagem como produto da esfera social. Ao proceder nesta linha de reflexão, Bakhtin (1997) afirma que a “utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279), de modo que o usuário da língua opera a partir de condições específicas, de acordo com finalidades próprias, selecionando os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Todavia, os recursos disponíveis na língua e selecionados pelos usuários, segundo Bakhtin, não partem de uma escolha arbitrária e sim resultam do fato de que “a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história), e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta ou pessoal, é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo” (BAKHTIN, 1997, p. 297).

Assim, Bakhtin aponta para a necessidade de se observar os fatos de língua para além das fronteiras de uma gramática, que desconsidera a interação entre os sujeitos, chamados por ele de locutores. Com esta análise, infere-se a necessidade de considerar o contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e em relação imediata com os enunciados do outro, suscitando uma atitude responsiva do outro locutor. Isto traz uma inovação para os estudos de linguagem, pois ao contrário de Saussure, a linha bakhtiniana valoriza a fala, a enunciação e sua natureza social, afirmando que a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação e estas, por sua vez, estão constantemente relacionadas às estruturas sociais.

Por este viés, associado a um pensamento marxista, elabora Bakhtin (2006) as analogias para explicar os fatos da língua, como o fez quando tratou dos signos. Se para Saussure, os signos são arbitrários, para Bakhtin, são

ideológicos, porque compõem uma realidade natural ou social, refletindo e refratando outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. “Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (ibid., p. 30), como pode ser ilustrado pela relação do martelo e a foice, transformados em signos ideológicos na União Soviética ou o pão e vinho, que aparecem como signos ideológicos do cristianismo.

Com estas analogias, Bakhtin (2006) circunscreve a linguagem no âmbito social, reconhecendo que a língua precisa ser estudada em situações reais, mais que isso, ao assumir a conversão pelo marxista e atribuir à linguagem o caráter ideológico, os estudos de linguagem propostos por Bakhtin consideram não apenas as ações sofridas pela língua, mas também as ações desempenhadas pela língua em uma situação de uso, porque o signo é ideológico, “criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (ibid., p. 35). Isto é, o signo linguístico interage com o contexto, sendo a variação produto do social para o linguístico, uma vez que as relações sociais mudam, alterando a comunicação e a interação verbal.

Ainda pelas acepções bakhtinianas atrela-se a ideologia às circunstâncias de uso da língua, de modo que cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funcionam como um espelho, deste grupo e/ou sociedade, porque:

O ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Uma vez mais as escolhas linguísticas são produto de interações sociais, nas quais diferentes sentidos podem ser acionados de acordo com o contexto, transformando a língua em um processo evolutivo ininterrupto. Os diferentes falares dos vários grupos sociais são perfeitamente coerentes, coesos e subjazem a uma norma implícita; são, portanto legítimos, nada têm de errado ou ruim. Os falantes de uma língua nativa são perfeitamente competentes no uso que fazem dela. A língua não nos é dada como algo pronto e acabado, mas a adquirimos penetrando na corrente da comunicação humana e sim como algo

vivo, dinâmico e que se constitui nas interações humanas, conforme propõem os estudos de Bakhtin.

Para o autor, a língua não é um conjunto de formas abstratas como concebem os objetivistas, nem pode ser vista como um ato individual, como propõem os subjetivistas; é, pois, produto das interações humanas. De acordo com Bakhtin (1997), a língua é uma criação da sociedade, oriunda de intercomunicações entre os povos, provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas. Uma vez constituída nos diferentes contextos da comunicação humana, conclui-se que a língua só poderá ser entendida como variável, visto a infinidade de relações que se estabelecem em nossas sociedades.

Estas variações, portanto, são legítimas e merecem ser compreendidas e analisadas sob o ponto de vista das relações de poder. Neste processo evolutivo da língua e das múltiplas possibilidades de uso, o falante é alçado como ser racional, dotado da capacidade de escolher no eixo paradigmático as opções mais adequadas para a eficiência comunicativa. Isto é, o domínio da linguagem perpassa pelo domínio das variações. É no deslocamento das variantes linguísticas que o indivíduo participa ativamente dos eventos comunicativos, não se trata, portanto, de dominar apenas uma variante, mas assimilar outras formas de linguagem, além daquela usada no seu grupo social.

Mais que isto, o caminho é uma via de ida e volta, pois o indivíduo pode usar a variante de seu grupo quando a situação requerer, pode utilizar outras variantes, inclusive a padrão, adequando-se ao contexto. Deslocar-se entre as variáveis seria dar voz ao indivíduo, um sujeito que articular as vozes que o antecedem, um mundo que já foi articulado e compreendido, logo, estabelece-se no dialogismo. Nesse sentido, constroem-se sujeitos produtores de sentido, em que há uma ruptura da visão de sujeito inofensivo à inserção social.

Construir e transitar por este caminho requer práticas apropriadas que, em sala de aula, precisam partir do reconhecimento cultural do aluno para posteriormente trabalhar com aprendizagem de outras variantes. A concepção do bilinguismo precisa ser nítida ao professor, mostrando ao aluno a importância de conhecer diferentes variedades linguísticas e a relação dessas variedades aos diversos contextos comunicativos. O trânsito entre estas variantes necessita, então, de uma mediação, cujo termo foi explicado por Vygotsky.

Segundo Oliveira (1993), os estudos de Vygotsky apontam para a necessidade da mediação da escola, instância difusora das variedades linguísticas, sobretudo da variedade padrão, a qual o aluno geralmente não está familiarizado. De acordo com o autor, Vygotsky considera que a criança inicia seu desenvolvimento de aprendizagem muito antes de entrar em sala de aula; este desenvolvimento é oriundo das experiências realizadas com outros sujeitos. Estas experiências servem de bagagem e associação para quaisquer que sejam o aprendizado desenvolvido em sala de aula.

Assim, Vygotsky informa que o ensino deve partir do conhecimento de mundo que o aluno tem interiorizado. Além disso, o teórico considera o homem um ser biológico, social, histórico e cultural, sendo o saber desenvolvido por meio interação social. Ou seja, é necessário que o indivíduo se integre no meio social para que adquira conhecimentos, em contato com outros indivíduos mais experientes. Por meio de interações em determinados grupos culturais é que tanto o pensamento quanto a linguagem se identificam e fundem o modo de funcionamento psicológico caracteristicamente humano. (OLIVEIRA, 1993)

Em razão disto, Vygotsky é chamado de sociointeracionista, porque para ele todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. O professor e o ensino são, portanto, mediadores entre a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do aluno. Nessa perspectiva, rompe-se com a ideia fundamentada basicamente na concepção behaviorista, em que o professor era visto como um transmissor de conhecimentos e a variação linguística que prevalecia no espaço da escola era a norma culta, com atividades mecânicas, centradas nas falhas. Com o sociointeracionismo defendido por Vygotsky muda-se o centro de ensino: da gramática para o ensino da linguagem, com práticas discursivas constituídas de acordo com as condições de produção do discurso.

Assim, o ensino deve partir do conhecimento prévio do aluno – no caso da linguagem, da variante dominada por ele e a ampliação de seus saberes. Vygotsky (1989) explica este procedimento a partir de níveis de desenvolvimento. Para ele existem dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). No NDR, as conquistas já foram solidificadas e com a bagagem que o aprendiz carrega já é capaz de exercer sozinho tarefas específicas; no NDP, a execução dessas tarefas é alcançada por meio de cooperação de um adulto ou ainda de parceiros que

possuam mais experiências. A distância entre o NDR e o NDP, ou seja, o que se consegue alcançar sozinho (NDR) e o que se consegue por meio de cooperação (NDP), Vygotsky classificou como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a bagagem acumulada da criança, não de maneira completa, mas dotada de capacidade e praticamente pronta para se tornar completa. E é neste âmbito que a escola entra com o seu papel fundamental, uma vez que ela possibilita que os alunos assimilem conceitos sistematizados, os quais não existiriam cotidianamente fora do ambiente escolar.

Um exemplo nacionalmente conhecido deste trânsito linguístico está no discurso do ex-presidente Lula. No trabalho de Araújo (2012), a pesquisadora afirma que Lula era ‘transgressor’ da norma ‘purista’ e hoje é capaz de identificar os desvios da norma, deslocando-se por outras variedades linguísticas:

Por isso, meu querido, magnífico Reitor, é com muita alegria que eu estou aqui, não falando mais “menos laranja”, “menas laranja”; estou aqui dizendo para vocês: eu aprendi, investi na Educação, não porque eu tivesse aprendido na universidade. Não pense que eu falo isso porque também não gosto, eu adoraria ter um curso superior, adoraria. Quem sabe agora, depois de Presidente, eu possa tirar um curso ou dar aula para ensinar algumas pessoas como governar este país, como governar esta nação. Pois bem, companheiros e companheiras, primeiro, o que faz a gente estar fazendo isso é o fato de a gente não ter tido Educação. O fato de eu não ter podido fazer uma universidade é que me fez, junto com o Fernando Haddad, transformar esse desejo quase em uma obsessão. Eu garanti para os filhos dos brasileiros, para os meus filhos e para os meus netos aquilo que eu não pude receber dos meus pais. Garanti que vocês possam ter muito mais e melhor, porque este país terá que dar aos seus filhos um futuro digno (LULA, 2010 apud ARAÚJO, 2012, p. 20).

Ainda segundo Araújo, é recorrente Lula explicitar em seu discurso que poderia se expressar de outro modo, posto que ‘aprendeu’ a linguagem culta. Prefere, entretanto, falar a língua do povo, pois, como ele mesmo diz: “como às vezes, nem todo mundo entende palavras difíceis, eu prefiro utilizar coisas do dia a dia, que nós dizemos” (LULA apud ARAÚJO, 2012, p. 20).

O exemplo ilustra os pressupostos de Vygotsky ao defender a mediação como instrumento transformador da linguagem. A linguagem é, pois, a mediação que vai possibilitar ao homem, além de sua função precípua de comunicação, operar mentalmente e conceitualmente; ela é o instrumento básico da consciência, o meio pelo qual se materializa o pensar e a atividade concreta dos homens. Igualmente, o pensamento de Bakhtin é resgatado, pois a mediação permite ao

homem apropriar-se de conceitos e categorias historicamente construídas, oportunizando a modificação social.

Acerca dos processos de aprendizagem, Vygotsky critica a noção tradicional, baseada na lógica formal, de que o conceito é uma estrutura mental abstrata, muito distante de toda a riqueza da realidade concreta. Ao invés disso, afirma que o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito (VYGOTSKY, 1989).

Ainda, pelas interpretações de Vygotsky (1989), o homem é um ser e seu comportamento humano é formado pelo entrelaçamento de duas linhas distintas: uma de origem biológica e outra de origem sociocultural. A primeira seriam aquelas características biologicamente definidas para todos os seres humanos, enquanto que as de ordem sociocultural estariam relacionadas aos aspectos apreendidos e cristalizados no comportamento humano durante os processos de trocas mediatizadas. Por esta teoria, a heterogeneidade do ambiente escolar torna-se ideal para a intervenção pedagógica, que deve aproveitar a diversidade para a troca de experiências e superação das dificuldades naturais de cada aluno. Ainda, na visão de Vygotsky, todos temos potencialidades e dificuldades, as quais precisam ser descobertas e trabalhadas, visando à superação e à potencialização.

Desta forma, entendemos que o professor é o mediador, o provocador de conflitos, o estimulador, argumentador e propiciador de todos os recursos necessários para o desenvolvimento do aprendiz. A escola, por sua vez, é o lugar onde é socializada a vivência de todos que ali convivem (profissionais da educação, professores e alunos), tornando-se o ambiente escolar um espaço privilegiado para a interação social, trocas de saberes já adquiridos com novas experiências. Ao considerar a escola um lugar propício para o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, Vygotsky (1989) distingue dois tipos de saberes: os conceitos cotidianos ou espontâneos – conhecimentos que a criança obtém por meio de suas experiências – e o conhecimento científico – conhecimentos alcançados por meio da ação sistemática da escola ou de estudos científicos.

Os estudos de Vygotsky reorientaram a prática escolar, uma vez que durante muito tempo, a escola se colocou isenta de qualquer responsabilidade em relação ao fracasso escolar, visto que tradicionalmente associou-se o déficit de aprendizagem a problemas cognitivos, carência cultural, privação econômica e estrutural. Todavia, pelo olhar vygotskyano, a formação intelectual do indivíduo é resultado da interação constante e ininterrupta entre ações internas e influências do meio social; sendo a experiência social fundada sobre as bases da apropriação da cultura humana e a interação social entendida como interação entre indivíduos.

O professor assume, assim, o papel de mediador no processo ensino-aprendizagem, sugerindo desafios aos alunos e auxiliando-os na resolução dos problemas propostos, com o objetivo de fazê-los avançar no seu nível de desenvolvimento. A mediação do professor deve situar-se na ZDP, ou seja, entre aquilo que o aprendiz consegue realizar sozinho (NDR) e o que ele é capaz de fazer por meio do auxílio de outros mais experientes (NDP). Especificamente, no caso do ensino da variação linguística, como já mencionado, significa capacitar o aluno no domínio das variedades linguísticas diferentes de seu vernáculo básico, dentre elas, a variedade padrão.

Estes diálogos direcionam para o pensamento de que a heterogeneidade linguística é um ambiente ideal para a intervenção pedagógica. Metodologicamente, a escola deve aproveitar a diversidade para a troca de experiências e assimilação de variedades distintas trazidas pelos alunos. Potencializar as capacidades dos alunos na aprendizagem de variedades linguísticas diferentes daquela falada em sua comunidade é uma orientação presente também nos documentos oficiais.

2.1.6 Os documentos oficiais: repercussões

Os documentos oficiais para a educação costumam ser resultados de esforços governamentais no sentido de melhorar o ensino. Desta feita, até a década de 1970, defendia-se a ideia de que uma simples consulta ao dicionário ou a uma boa gramática era o suficiente para aprender português. No entanto, esse pensamento desrespeitava as variedades linguística (FARACO, 2008), centrando-se em “preceitos normativos saídos, em geral, de purismo

exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX” (FARACO, 2008, p. 94). Tais preceitos são vistos como verdades absolutas pelos gramáticos puristas, sendo, muitas vezes, utilizados para justificar atitudes preconceituosas que humilham, constroem e prejudicam as pessoas.

No Brasil [...] nossa história de contradições, nossas heranças coloniais ainda embaraçam a democratização da norma culta/comum/standard, em especial da norma escrita. Primeiro, porque ainda não universalizamos a educação básica de 11 anos. Segundo porque a educação linguística que oferecemos a nossos estudantes é ainda de baixíssima qualidade. E, por fim, não conseguimos ainda aceitar com clareza a nossa norma culta/comum/standard efetiva e nos aproveitamos, no jogo dos poderes simbólicos, da tradição que se consolidou na norma **curta**. (FARACO, 2008, p. 62)

As inquietações extraídas das palavras de Faraco encontram eco em diversos estudos e reflexões arrolados nas últimas décadas, redesenhando as concepções e a forma de ensinar Língua Portuguesa no contexto escola. Em outras palavras, a leitura deste quadro demonstra que a escola não avança no sentido de criar uma pedagogia da variação linguística e da norma culta/comum/standard.

Na década de 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, dando flexibilidade às organizações curriculares e orientando o ensino de língua para as atividades sociointeracionistas e históricas, criticando a valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, em detrimento da modalidade oral e das variedades não-padrão;

É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (BRASIL, 1998, p. 18)

Ao reconhecer a fragilidade da abordagem da variação linguística na escola, os PCN incitam para o trabalho com a língua em sua diversidade. Em continuidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio orientam para o

trabalho com a linguagem e a identidade, considerando a “Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000 p. 20).

Em análise, as assertivas dos PCN valorizam a relação da identidade com as diferenças, reforçando a ideia da variação linguística, ou seja, esta seria um instrumento para a construção da identidade e/ou das identidades, concluindo que:

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua (BRASIL, 2000, p. 22)

Estas alterações na concepção de língua e ensino foram repassadas aos professores que atuavam em sala de aula. Todavia, a teoria e a transposição desta teoria para a prática recebeu diversas interpretações, implicando diretamente adoções de diversas metodologias, que ainda hoje (mais três décadas depois) parecem pouco nítidas à maioria dos docentes de Língua Portuguesa. Estas breves análises encaminharam nossas motivações ao estudo do tema e nos impulsionaram à imersão ao entendimento de como pensavam os linguistas ao defenderem o ensino priorizando a variação linguística no contexto escolar, combatendo os estigmas, preconceitos, em detrimento de um ensino crítico e reflexivo acerca das variedades linguísticas.

Nos documentos oficiais norteadores do ensino, dentre os mais conhecidos (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná), há nítida preocupação e orientação para o ensino da variação linguística. A leitura evidencia que os PCN defendem essa visão ao afirmarem que:

A aprendizagem da língua deve permitir ao aluno a escolha da forma mais adequada, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente a língua; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores. (BRASIL, 1998, p. 31).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa defendem a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, requisito fundamental para o exercício da cidadania. O documento propõe que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, lendo e escrevendo conforme seus propósitos e demandas sociais; possa expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato, A escola deve, assim, refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

O discurso veiculado em 1998 foi reiterado em 2008, nas DCE paranaenses:

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas torna como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade da linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que *é importante a adequação de registro nas diferentes instâncias discursivas* (PARANÁ, 2008, p. 55 – grifo nosso).

As diretrizes do Paraná fundamentam-se na teoria Bakhtin e concebem, nitidamente, a língua como manifestação viva e dialógica, resultante da interação verbal dos homens de um determinado campo de atividade humana. Nessa concepção dialógica, a língua em uso torna-se discurso, que é o efeito de sentido dado à língua pelos participantes da interação verbal. Enfatizam, assim, no trabalho pedagógico, as atividades de linguagem (leitura, escrita e oralidade) desenvolvidas no processo de interação verbal.

Entretanto, quando as DCE foram implantadas, havia uma distância entre teoria e prática docente. Os professores apresentavam dificuldades em transportar para a sala de aula o ensino de língua portuguesa a partir das interações. A SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná – então passou ofertar cursos de formação para professores com intuito de que o ensino propiciasse o acesso a textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital), valorizando também a modalidade oral e reconhecendo a necessidade do multilinguismo.

De cunho assumidamente bakhtiniano, as DCE estabelecem as relações dialógicas e uma atitude responsiva aos textos, partindo da premissa de que mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano de sentido, revelarão relações dialógicas. Assim, as análises linguísticas devem ocorrer por meio das práticas discursivas, incluindo as questões tradicionais do currículo e os assuntos mais amplos do ensino. Por exemplo, além da variante padrão, o professor necessita trabalhar com a linguagem dos alunos e com o maior número de variantes linguísticas possíveis.

Propõe-se ainda que a avaliação seja contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e formativa, considerando que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, aponta dificuldades, possibilitando que a intervenção pedagógica seja constante e ininterrupta.

No mesmo viés, os Projetos Político-pedagógico (PPP) (ROLÂNDIA, 2012a; 2012b) reafirmam que o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constitui como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua-linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

De modo geral, os PPP falam da interação, da heterogeneidade linguística:

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua-linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Esta concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização dela e o domínio desta em outras esferas sociais. (ROLÂNDIA, 2012a, p. 93)

Todavia, a ênfase do ensino contida nos PPP recai no prescritivismo, com poucos direcionamentos para a variação linguística e, embora reconheça a

heterogeneidade da língua, faltam encaminhamentos nítidos, mantendo-se o foco no ensino da variedade padrão:

Por meio da análise linguística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade, é importante dissecar o texto, identificar os recursos coesivos, compreender a sua função no texto. O professor criará situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão. (ROLÂNDIA, 2012b, p. 105)

Os PPP reconhecem que, na modalidade oral, existe uma ampla variedade linguística, aparecendo a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global. Todavia, para a escrita, mantem a visão purista de ensino, assentada sobre a égide da homogeneidade linguística. Os PPP prescrevem o uso de uma modalidade única, priorizando o registro em linguagem padrão, o qual deve respeitar a unidade temática e a coesão entre as partes, a concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.). Isto posto, percebe-se que os PPP sinalizam para a existência da multiplicidade dialetal na fala, mas não apropria-se desta realidade para o trabalho pedagógico, abordando junto ao aluno as circunstâncias apropriadas para cada variedade linguística. No caso da escrita, os PPP não explicitam ser foco do ensino a abordagem das variações, apenas mencionam o trabalho com a norma padrão, listando aspectos coesivos e estruturais do texto escrito.

Metodologicamente, os PPP afirmam serem necessárias a leitura e releitura dos textos escritos, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza. Outra vez mais, aparece o entendimento de que a linguagem é uma construção histórica, produto da interação entre os homens, porém não se menciona explicitamente a necessidade da abordagem da variação linguística, tampouco a reflexão acerca da adequação ao contexto situacional.

Os documentos dizem que o ensino deve propor e utilizar instrumentos de avaliação que deem pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar dos recursos da língua: fala, leitura e escrita. Ao fim do trabalho, avalia-se o rendimento do próprio aluno nas suas produções, a apropriação dos aspectos da língua, propondo uma comparação do aluno com ele mesmo, mas

os 'erros' são visto como "possibilidades de o aluno fazer consultas em dicionário" (ROLANDIA, 2012b, p. 106). A discussão a respeito da variação linguística não é sequer mencionada, ratificando a ideia do certo e errado, sendo correto apenas o que está dicionarizado, ou seja, aquilo que a norma padrão determina como ideal.

Em análise, percebe-se o reconhecimento da heterogeneidade dos indivíduos, mas encaminha-se o ensino para a norma padrão, considerando as outras variedades como erros. Deste modo, há a necessidade da reelaboração do texto dos PPP para que o documento não corrobore para a difusão do preconceito linguístico, desconsiderando as formas não padrão. Outro problema é o descompasso entre a postura interacionista assumida pelos PPP e a avaliação descrita nos documentos. A avaliação apontada nos PPP orienta a verificação de domínios mínimos da variedade padrão, desconsiderando a necessidade de ofertar ao aluno o acesso a outras manifestações linguísticas.

Em se tratando de avaliação, ao que parece, ainda não foi encontrado uma equação viável entre instrumentos avaliativos nacionais e abordagem da variação linguística. Esta constatação ecoa nas reflexões trazidas na epígrafe escolhida para este trabalho, a qual discursa haver uma necessidade de incorporar a variação linguística no discurso pedagógico a partir de uma amplo debate público sobre da nossa heterogeneidade linguística. Se socialmente não estiver explícito o multilinguismo e se a concepção de linguagem como interação não repercutir nas práticas pedagógicas, a variação linguística permanecerá um discurso vazio: uma fala reiterada nos documentos, sustentados pela teoria, mas sem projeção na prática.

Esta inconsistência entre teoria e prática reflete imediatamente nas avaliações oficiais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Não se trata de desabonar o mérito, tampouco desqualificar a relevância destas avaliações. O foco é analisar algumas de suas peculiaridades com intenção de aprimorá-los. O SAEB inclui, entre seus descritores (a lista de saberes a serem testados no exame), um que abrange especificamente a variação linguística. No entanto, os testes são ainda muito pouco abrangentes e não saem dos dois eixos rural/urbano e formal/informal. Os testes solicitam o mero reconhecimento dos fenômenos; não encaram a variação como um contínuo (o que aparece é, no geral, uma concepção estanque da relação da

variação com o contexto) e, por nunca chegarem à variação social, não alcançam o julgamento de atitudes estigmatizadoras. (FARACO, 2008).

Quanto ao ENEM, seu programa se divide em competências e habilidades que deveriam estar desenvolvidas ao fim do Ensino Médio. Em Português, o ENEM define uma grande competência: o domínio da norma “cultura”. No entanto, no decorrer da avaliação, as questões mudam a nomenclatura e passa a chamar a variedade de norma “padrão”. A inconstância entre os termos expressa o tratamento sinônimo, que é debatido e rejeitado por Faraco (2008). A crítica que se tece acerca destes dois equívocos: o primeiro equívoco é não distinguir a norma culta da norma-padrão. A confusão reside no fato de os documentos do exame versarem sobre norma culta e as questões a serem examinadas falarem de domínio da norma-padrão. O segundo equívoco: isola a variação das práticas sociais de fala e escrita em situações reais de uso.

Ao fim do Ensino Médio, o aluno deve dominar as práticas sociais e a norma padrão é apenas uma parte desse processo. Isso posto, cabe reiterar que o desafio da escola é construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país, localizando adequadamente os fatos da norma padrão no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais.

Conclui Faraco (2008) que estas avaliações e as orientações sustentadas pelos documentos oficiais não repercutem em uma prática de ensino bem sucedida. Uma prova disto está no “PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos), do qual o Brasil participa desde 2000 e no qual tem ficado sempre em última posição” (FARACO, 2008, p. 195).

Reconhece-se ser um grande avanço a inclusão da variação linguística nos documentos oficiais, ainda que com algumas falhas e distorções, como é o caso dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais pesquisadas. Também é notório o esforço dos PCN e das Diretrizes no sentido de orientar o trabalho docente com a variação, entretanto, os diagnósticos mostram o desempenho aquém do esperado e sinalizam a urgência de se instaurar mudanças no ensino, com práticas efetivas na abordagem da variação linguística. Nesta abordagem, espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer os propósitos discursivos de um enunciado, de entender a escolha da variedade linguística mais apropriada e de fazer uso da variante mais adequada ao contexto situacional, incluindo a norma padrão.

3. METODOLOGIA

Tomando como referência os pressupostos da pesquisa sociolinguística, este trabalho entende a língua a partir de sua existência real, com todas as suas inúmeras, infinitas e possíveis manifestações, reconhecidas pelo viés sociointeracionista.

Para a coleta do material a ser analisado, Tarallo (2001) estabelece que para atingir tais propósitos metodológicos, podem se formular módulos ou roteiros de perguntas incluindo tópicos como dados pessoais do informante, logos e brincadeiras de infância, brigas, namoro e encontros amorosos, casamento, perigo de morte, medo, família, religião, amigos, turmas, serviços públicos, o crime nas ruas, escola e trabalho, interação com outros membros da comunidade, esportes etc.

Com base nestes pressupostos, a pesquisa foi realizada a partir dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, os quais trazem dados da conjuntura social dos alunos e de seus familiares. Estes dados incluem grau de escolaridade, renda familiar, lazer das famílias, tipo de trabalho e informações sobre o acesso aos bens culturais, como jornais impressos, revistas, teatro, cinema, dentre outros. Segundo Tarallo, essas situações refletem na avaliação dada pelo informante às variantes: padrão *versus* não-padrão; estigmatizada *versus* de prestígio.

Neste particular, o presente trabalho buscou verificar como as práticas linguístico-discursivas têm sido desenvolvidas nas salas de aula, discutindo a relação da variação linguística e o ensino – assunto referenciado em diversos documentos oficiais e debatido em vários estudos, porém ainda não efetivado nas práticas de ensino e aprendizagem das escolas.

Tendo como marco esta constatação empírica, preliminarmente, procurou-se observar duas escolas públicas, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Uma escola atende alunos da região central da cidade e a turma observada é do período vespertino (Escola A); a outra escola recebe alunos de Distrito e zona rural no período matutino (Escola B).

Segundo a Proposta Pedagógica da escola A, os pais são participativos e muito interessados na vida escolar de seus filhos. A maioria é financeiramente equilibrada: 50% estão empregados, tem um bom salário, acima de cinco

salários mínimos por família, 30% são microempresários ou autônomos, ganham em média quatro salários por família; 60% possuem casa própria, carro. Quanto à escolaridade dos pais, aproximadamente 40% possuem nível superior, 30% concluíram nível médio e 30% restantes possuem pouca escolaridade, são autodidatas, uma pequena parcela ainda é analfabeta, e alguns frequentam o EJA.

Com atuação por quase dois anos letivos nesta instituição, pude perceber nos alunos uma fala mais próxima da variante padrão e construção de textos situados ao contexto sociocomunicativo esperado, prevalecendo a variante padrão e as regras da gramática prescritiva.

Na outra escola (Escola B), a Proposta Pedagógica (2012b) afirma que a comunidade escolar constitui-se em sua maioria de pessoas humildes, cujos pais são trabalhadores que possuem apenas a força do trabalho utilizada na área agrícola. As crianças das famílias que moram no distrito vêm para a escola a pé e as que moram na zona rural vêm com transporte público municipal.

No caso da escola B, situada no distrito, o levantamento do contexto social evidencia as características dos alunos e familiares de alunos da escola.

[...] referente à comunidade, pode-se ressaltar que o nível de escolaridade dos pais é bastante baixo, ou seja, a maioria destes somente estudou até o quinto ano, sendo ainda alguns analfabetos e analfabetos funcionais (fato este que diminui o auxílio que poderiam dar aos filhos em casa) (ROLANDIAb, 2012, p. 9)

As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem (ROLANDIA, 2012b, p. 55)

Também consta que esta população é itinerante (formada por lavradores, porcentageiros, diaristas, colhedores de café ou do corte da cana, que migram de uma região para outra em busca de trabalho). Quanto aos dados financeiros, a comunidade na qual a escola está inserida apresenta um baixo poder aquisitivo (55% das famílias ganham salário mínimo). Não há postos de emprego no distrito, obrigando que pais e mães desloquem-se para a área urbana para trabalharem como operários nas empresas. Ainda referente à comunidade, pode-se ressaltar que o nível de escolaridade dos pais é bastante baixo: 42% dos pais não terminou o Ensino Fundamental.

Com base em instrumentos científicos de aplicação e coleta de dados, comparamos as duas realidades diastráticas a partir dos resultados de produções escritas dadas em um mesmo contexto de produção. Os alunos foram comunicados de que a atividade se tratava de um trabalho de pesquisa e foram orientados a colocarem apenas o nome da instituição e a data, mas não receberam instrução para a realização da tarefa de produção do texto escrito. Receberam apenas uma folha com a orientação para a produção de texto. Sem a interferência, os alunos deveriam produzir um texto que atendesse à seguinte instrução:

Era uma manhã/tarde e a diretora da escola estava em uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, enquanto isso, algo incrível ocorreu na escola: um saci apareceu. Considerando o perfil do Saci, escreva para a diretora, contando tudo o que o Saci aprontou na escola na ausência da diretora. Não se esqueça de que a diretora é uma autoridade da escola, portanto, utilize a norma padrão para redigir o texto (ANEXO A).

O tempo para a conclusão não foi estipulado e os alunos levaram, em média, vinte minutos para finalizarem a tarefa, que foi recolhida para ser analisada. Posteriormente às análises, foram elaboradas propostas alternativas didático-metodológicas para intervir no quadro observado preliminarmente. Desenvolveu-se esta proposta no decorrer do ano de dois mil e catorze e, ao fim do ano letivo, compararam-se outras produções, verificando se a prática discursiva com variação linguística foi trabalhada satisfatoriamente, conforme proposto nos documentos oficiais, apoiados nos pressupostos teóricos de Bakhtin e da sociolinguística, na perspectiva de Labov, Paiva, Tarallo, Mollica; Braga e Bortoni-Ricardo.

Este trabalho tem o caráter de uma pesquisa-ação, a qual requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. Nas palavras de Severino (2007, p. 120), na pesquisa-ação, concomitantemente há um “diagnóstico e a análise de uma determinada situação [...] propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

O plano de trabalho elaborado é composto de três momentos, a saber:

- i) Aplicação e análise do *corpus 1*, expondo as produções dos alunos, dadas em um mesmo contexto de produção. A produção textual

serviu para diagnosticar a relação dos alunos com a língua padrão. Este diagnóstico fundamentou a elaboração do questionário, uma vez que apontou os aspectos a serem trabalhados para se alcançar uma prática linguístico-discursiva e a abordagem da variação.

O questionário foi composto por questões objetivas e questões discursivas fechadas, as quais buscaram verificar a compreensão dos alunos a respeito das variedades linguísticas, especialmente a padrão e não-padrão, bem como o momento oportuno para a escolha da variedade mais adequada. Na primeira questão, os alunos precisaram relacionar a linguagem com o sujeito do discurso; nas segunda, terceira e quarta questões, os alunos responderam se a linguagem estava adequada ao contexto, justificando suas respostas nas duas últimas; na quinta questão, composta por nove situações, os alunos diziam qual a variedade linguística mais adequada (padrão ou não-padrão). No questionário, chamamos de formal e informal, pois é esta a nomenclatura adotada nos PPP das escolas, sendo também o tratamento dado pelos professores durante suas abordagens com a variação linguística.

- ii) Elaboração e aplicação da proposta de intervenção, esclarecendo questões a respeito das instâncias sociais e propondo oposições/comparações entre padrão e não-padrão a partir dos textos dos alunos e outros textos.

As intervenções consistiram em abordagens da variação linguística, ratificando a existência das diversas formas de manifestação da linguagem; a relevância da adequação ao contexto situacional e esclarecimentos acerca da diferença entre a variedade padrão e não-padrão. As explanações tiveram como suporte os recursos gráfico-visuais e priorizou os aspectos lúdicos, com várias charges, tirinhas, imagens, músicas e até vídeos, com a intenção de envolver os alunos e tornar a intervenção mais interessante. O subsídio teórico para a opção do lúdico foi retirado dos pensamentos de Vygotsky (1989), o qual valoriza as atividades lúdicas, prazerosas, focadas no concreto, visto que nesta idade as crianças necessitam muito de ver, tocar, formas que favorecem a abstração. Acerca disso, Vygotsky (1989) menciona a presença da abstração do conceito, o que deveria ser trabalhado na prática pedagógica a partir da apresentação concreta.

Reaplicação do questionário, verificando se os aspectos trabalhados propiciaram transformações no trabalho com a variação linguística como uma prática linguístico-discursiva. A propósito da fase três do trabalho, estabeleceram-se conexões entre o *corpus I* e *corpus II*, observando a validade da proposta aplicada a partir dos alcances obtidos e das limitações constatadas. A reaplicação do questionário e análise dos dados, resultando em um momento de se travar algumas reflexões: alcances e limitações da proposta aplicada.

A análise geral dos dados está dividida em três percepções: a diastrática, as práticas pedagógicas e concepções teóricas e prática de ensino. As análises buscam refletir acerca de como a intervenção afetou ou não o plano inicial constatado, isto é, por se tratar de uma pesquisa-ação, como a ação desenvolvida nas escolas contribuiu para a abordagem da variação linguística e quais os possíveis caminhos a serem ainda percorridos neste processo.

4. PRIMEIROS RESULTADOS

Os primeiros resultados colhidos são produto da aplicação do questionário e da intervenção. Conforme explicado oportunamente, a intervenção foi elaborada a partir das respostas dos alunos dadas no questionário.

4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Tendo como marco inicial a constatação empírica de que as práticas linguístico-discursivas, envolvendo o ensino da variação linguística, não estão sendo efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa, as primeiras investigações *in loco* ratificaram as hipóteses iniciais: na Escola “A” (escola instalada na região central), os alunos compreenderam a proposta, instaurando-se como sujeitos ativos, porém não reconheceram nitidamente as instâncias sociais, demonstrando fragilidade em sua alocação histórica e social, mostrando-se inseguros quanto ao uso da norma-padrão. Na Escola “B” (escola instalada na região periférica), os alunos não compreenderam a proposta, de modo geral, não se posicionaram como sujeitos ativos e situados, demonstraram dificuldade para compreender as instâncias sociais (inserção deficiente no contexto histórico-cultural e social), além de apresentarem pouco domínio da variedade padrão – variedade solicitada na proposta de produção dada aos alunos.

Nesta primeira coleta do *corpus I*, apresentamo-nos às escolas com um termo livre-esclarecido que explicava a natureza da pesquisa, solicitamos o acesso às propostas pedagógicas das escolas e combinamos a coleta do corpus inicial por meio da aplicação de uma proposta de produção de texto em uma turma do 5º ano – último ano da fase 1 do Ensino Fundamental.

A proposta priorizou agregar a criatividade dos alunos, resgatando uma história folclórica presente no imaginário coletivo: a lenda do Saci. O enunciado da proposta delimitava o contexto de produção, no qual o aluno precisa instaurar-se como sujeito da situação, narrando para a diretora da escola (instância social), a fantasiosa visita do Saci na escola e suas peripécias realizadas na ausência da diretora. A proposta ainda trazia a informação de que

a diretora representa a autoridade da escola e que o aluno deveria dirigir-se a ela utilizando a variedade padrão. Ao entregar as folhas, o enunciado era lido pela aplicadora, que informava se tratar de atividade que seria recolhida e que cada um deveria reler o enunciado quantas vezes fossem necessárias e escrever o que haviam entendido do comando. Também foi orientado que não colocassem o nome nas folhas, identificando apenas a escola. O tempo não foi estipulado e os alunos levaram em média vinte minutos para concluir a produção de texto.

Com a aplicação desta atividade, observou-se, por meio de diagnoses e questionários, a não efetivação das práticas linguístico-discursivas, envolvendo a variação linguística nas salas de aula de Língua Portuguesa. Esta pré-análise comparou duas realidades diastráticas (escola A e escola B), a partir dos resultados de produções escritas dadas em um mesmo contexto de produção e é com base nesta análise preliminar que se constituirá a elaboração de propostas didático-metodológicas para intervir no quadro observado sumariamente.


Submetidas a tratamento estatístico, 85% dos textos desenvolvidos pelos alunos da escola A apresentaram coerência à proposta de escrita, submetendo-se à norma padrão. Na escola B, apenas 20% dos textos foram elaborados em consonância com a proposta do enunciado. Quanto ao uso efetivo da variante padrão, na escola A, em dez textos selecionados aleatoriamente⁷ para fins comparativos, verificamos 48 desvios; enquanto na escola B, também em dez textos separados ao acaso, encontramos 94 inadequações à norma padrão.

Após esta análise, procedemos à confecção do questionário, agrupando questões objetivas e dissertativas. As questões foram elaboradas com o intuito de verificar o propósito discursivo dos textos, recuperando o locutor, o interlocutor, o contexto de produção como determinante para a escolha da variante linguística utilizada. Assim, os alunos deveriam assinalar as intenções discursivas, compreendendo o propósito da variedade linguística escolhida.

À aplicação precedeu apenas a distribuição dos questionários e a orientação de que os alunos não deveriam se preocupar com o tempo, nem

⁷ A seleção aleatória foi a alternativa encontrada para o tratamento quantitativo das ocorrências, visto que participaram da pesquisa 28 alunos na escola A e 12 alunos na escola B. Ao selecionar ao acaso 10 produções de cada escola, a pesquisa procurou comparar numericamente os desvios da norma padrão.

colocar o nome e que se tratava de uma pesquisa de mestrado. Todos os questionários traziam um box explicativo, que era lido pelo aplicador, sem qualquer comentário.



A linguagem é a característica que nos difere dos demais seres. Permite expressar sentimentos, expor conhecimentos e promove a inclusão ao convívio social. Mas você sabia que a linguagem varia quanto à formalidade e informalidade?

*A linguagem **formal** relaciona-se com a língua padrão, que é veiculada nos dicionários, nas gramáticas, em alguns textos literários, técnico-científicos e jornalísticos e nas redações oficiais do país. A língua padrão garante a unidade do idioma e é recomendada em situações formais.*

*A linguagem **informal** (também chamada de não-padrão) é a linguagem do nosso dia-a-dia, utilizada em situações onde há mais intimidade ou familiaridade entre locutor e interlocutor.*

Após a leitura do box, os alunos eram orientados a iniciar as atividades independentemente.

Com os resultados desta primeira aplicação, elaboramos um quadro comparativo do desempenho dos alunos da escola A e da escola B. As porcentagens referem-se à quantidade de alunos que se adequaram à proposta do enunciado.

As questões 1 e 2 (objetivas) procuraram verificar o entendimento dos alunos acerca do contexto situacional e adequação da linguagem:

1- No texto "Meu Diário", frases como: "Pai é um negócio fogo..."; "... o Beto é o maior folgado..."; e ".mixou a brincadeira", indicam um tipo de linguagem utilizada mais por: (A) Idosos; (B) Professores (C) Crianças (D) Cientistas

2- Com relação ao texto retirado de uma conversa no Facebook, assinale a alternativa correta:

Vc jah xegô em kza hj? Vamu joga?

As perguntas 3 e 4 (discursiva dirigida) solicitavam que os alunos identificassem se os textos eram formais ou informais e justificassem a relevância discursiva para a escolha linguística dos autores.

3- Leia o texto abaixo e responda as questões:

A Secretaria Municipal de Cultura de Rolândia está recebendo inscrições de quem queira participar do desfile de carros antigos na próxima edição da Oktoberfest. Os carros precisam ser, no máximo, do ano de 1970. Será premiado o carro melhor caracterizado com o tema "A Oktoberfest e os 80 anos de Rolândia". A 26ª Oktober será realizada entre 16 e 19 de outubro, na Vila Germânica.

(Jornal Manchete do Povo, Rolândia-PR, 13/09/2014)

4 - Leia a música a seguir e faça o que se pede:

Eu dí um beijo nela
 e chamei pra passear.
 A gente fomos no shopping,
 pra mó de a gente lancha.
 Comi uns bicho estranho, com um tal
 de gergelim.
 Até que tava gostoso, mas eu prefiro
 aipim.

Quantcha gente,
 E quantcha alegria,
 A minha felicidade
 é um crediário
 nas Casas Bahia.

"Chopis Centis", da banda Mamonas Assassinas

Por fim, a questão 5 descrevia brevemente nove situações, dando o locutor e o interlocutor, para as quais os alunos deveriam eleger a variedade linguística mais adequada (formal ou informal).

- Falando em público (para autoridades) sobre bullying. _____
- em uma mensagem de celular para um amigo próximo. _____
- em uma a mensagem de celular para o seu professor. _____
- em uma carta de reclamação para a presidente Dilma. _____
- em uma conversa na praça entre amigos. _____
- em um debate numa conferencia nacional sobre meio ambiente. _____
- em um bilhete a sua irmã, explicando sua ida à padaria. _____
- em um bilhete à diretora da sua escola, explicando sua falta na aula _____
- em uma redação solicitada pelo professor de português. _____

Os resultados receberam tratamentos estatísticos e foram sintetizadas no quadro 1:

	Escola A	Escola B
Questão 1	89,2% (25/28)	58,3% (7/12)
Questão 2	67,8% (19/28)	41,6% (5/12)
Questão 3 a	85,7% (24/28)	66,6% (8/12)
Questão 3 b	71,4,2% (20/28)	41,6% (5/12)
Questão 3 c	53,5% (15/28)	25% (3/12)
Questão 4 a	75% (21/28)	33,3% (4/12)
Questão 4 b	64,2% (18/28)	50% (6/12)
Questão 4 c	67,8% (19/28)	66,6% (8/12)
Questão 5 a	67,8% (19/28)	41,6% (5/12)
Questão 5 b	71,4,2% (20/28)	41,6% (5/12)
Questão 5 c	64,2% (18/28)	50% (6/12)
Questão 5 d	89,2% (25/28)	75% (9/12)
Questão 5 e	75% (21/28)	66,6% (8/12)
Questão 5 f	75% (21/28)	25% (3/12)
Questão 5 g	85,7% (24/28)	41,6% (5/12)
Questão 5 h	71,4,2% (20/28)	33,3% (4/12)
Questão 5 i	92,8% (26/28)	41,6% (5/12)

Quadro 1: Resultados da primeira aplicação do questionário

Fonte: a autora

A tabulação e interpretação das respostas dadas pelos alunos evidenciou uma melhor compreensão dos alunos da escola A sobre as variedades linguísticas e a utilização delas, tendo como referência o contexto discursivo. Os alunos da escola B tiveram um desempenho sempre inferior a 75% de respostas adequadas, com predominância de resultados entre 30 e 60%. Em ambas as situações, a necessidade da intervenção mostrou-se válida, uma vez que se tratavam de questões pouco complexas, retiradas ou inspiradas em avaliações oficiais para a série. Desta feita, elaboramos um plano de intervenção.

4.2 APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Diante da constatação de que os alunos mostraram-se inseguros quanto ao uso da norma padrão, não compreenderam plenamente a proposta de produção e não souberam alocar-se cultural e socialmente, as possíveis intervenções deveriam focar um trabalho de reconhecimento das instâncias sociais, a partir dos pressupostos bakhtinianos, com estudo de enunciados/comandos e o esclarecimento acerca das variedades linguísticas, com ênfase na norma padrão.

Iniciamos a intervenção com o estudo dos enunciados e comandos de exercícios, enfatizando a compreensão de enunciados por parte dos alunos. Os enunciados foram retirados do caderno de provas da SAEB, que avalia a aprendizagem dos alunos a partir de vinte descritores. As atividades foram práticas, mesclando respostas orais e escritas, nas quais os alunos deveriam posicionar ativamente na construção do significado e compreensão do enunciado.

As imagens foram projetadas e discutidas com os alunos. O slide inicial procurava instigar os alunos a perceber a variedade linguística existente nas comunidades, trazendo um mapa do estado do Paraná, uma boca com cinco línguas, uma charge com a confusão interpretativa entre usuários de variedades linguísticas distintas e jovens imprimindo inovações na linguagem.

Várias questões foram levantadas a partir destas imagens, priorizando-se destacar que a língua varia no local geográfico, nos grupos sociais, nas faixas etárias, no tempo e no contexto. Frisou-se ser relevante conhecer o maior número de variedades linguísticas para se obter melhor domínio discursivo e interatividade social, por isso uma boca poder abrigar cinco línguas (multilinguismo), como provocava a figura.

O slide 2 faz alusão sobre a importância de saber utilizar a variedade adequada ao contexto dado. No caso, a situação pedia maior formalidade e o menino dirigiu-se à professora com uma linguagem bastante informal. Além disso, a professora, por não pertencer ao mesmo grupo social do menino, ficou confusa e demonstrou incompreensão. Deste modo, a escolha inadequada afetou a interação entre os sujeitos.



Imagem 3: slide 3
Fonte: Kabum (2011)

“Era uma manhã/tarde e a diretora da escola estava em uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, enquanto isso, algo incrível ocorreu na escola: um saci apareceu. Considerando o perfil do Saci, escreva para a diretora, contando tudo o que o Saci aprontou na escola na ausência da diretora. Não se esqueça que a diretora é uma autoridade da escola, portanto, utilize a norma padrão para redigir o texto.”

Ai senhora diretora gostaria de informar que o saci entrou aqui dentro da escola, ele era meiozão, tinha um pé na fogueira, muito travessuro! ele entrou em o todo lugar, não deixou nada pra trás e viveu toda a escola principalmente a nossa sala e a sala da diretora. Ele entrou no quadro, misturou o nosso material, misturou seus papéis, mexeu no seu computador, esse saci até colocou, tal no lugar e no lugar ele viveu essa escola de planar para que de saci estivesse aqui, ia dar umas duras nele. Mas por sorte nós reunimos a escola inteira e cada um pra sua parte e nós tiramos o saci daqui e por muita sorte que conseguimos porque tinha uma peneta e uma o garrafinha garantindo que ele não volta mais nessa escola.

Imagem 4: slide 4
Fonte: a autora

O segundo momento foi destinado à apresentação de vídeos⁸ e textos, versando sobre o mesmo assunto, enunciados por locutores diversos para interlocutores diferentes. Nesta atividade, os alunos foram levados a perceber que o local social ocupado determina as escolhas linguísticas.

Os textos de humor e a comparação de vídeos são alternativas interessantes para esta abordagem, porque capturaram a atenção e a participação dos alunos. Em se tratando da música de um conhecido cantor e compositor, era conhecida das crianças a letra da música que, comparada com a carta apresentada, mostrou-se menos formal. Os alunos inferiram que as fãs eram próximas e queridas pelo compositor/cantor, mas a namorada era bem mais íntima, por isso a carta tem uma linguagem mais formal e a canção uma linguagem menos formal.

⁸ Vídeo: “O poder das palavras”, incitando uma reflexão acerca das formas de o locutor causar impacto comunicativo em seu interlocutor, a partir de suas escolhas linguísticas (GARDNER, 2011).

Carta escrita por Luan Santana para suas fãs

Queridas fãs, minha viagem foi difícil, hoje pensei em tantas coisas... Sinto saudades de algumas pessoas que deixei para trás, da minha família e principalmente de vocês. Sinto-me sozinho todos os dias... Não desistam de mim, por favor, preciso do sorriso de cada uma de vocês. E não pense ser ilusão, porque eu amo tanto vocês que mal cabe em mim. [...] Perdoe-me se algum dia eu não te dei toda atenção que você merece, mas enquanto isso não acontece te digo que temos toda a eternidade para sermos felizes [...] Não chore, quando tudo estiver perdido, porque quando tudo desmoronar irei aprender a recomeçar com você. [...]

Letra da música “Tô fora”, de Luan Santana

To de cara com você / To de cara com você
 Me apaixonei e você não quer mais me ver
 To de cara com você / Eu to de cara coração
 Não sei se tudo foi verdade
 Ou foi só enganação
 Me diz o que é que eu faço
 Se ela lê pensamento
 Me diz o que é que eu faço
 Desse jeito eu não aguento
 Vê coisa onde não foi / Vê coisa onde não tem
 E eu aqui sozinho sem voce não sou ninguém
 To de cara com você / Eu to de cara com você
 Me apaixonei e você não quer mais me ver

Imagem 5: slide 5**Fonte:** Santana (2013)

Jeitos diferentes de dizer a mesma coisa

EM UMA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE QUÍMICA, FALANDO COM ESPECIALISTAS NO ASSUNTO: Rapadura é o dissacarídeo de fórmula $C_{12}H_{22}O_{11}$, obtido através da fervura e da evaporação de H_2O do líquido resultante da prensagem do caule da gramínea *Saccharus officinarum* (Linneu, 1758), isento de qualquer outro tipo de processamento suplementar que elimine suas impurezas, quando apresentado sob a forma geométrica de sólidos de reduzidas dimensões e arestas retilíneas, configurando pirâmides truncadas de base oblonga e pequena altura, uma vez submetido a um toque no órgão do paladar de quem se disponha a um teste organoléptico.

CONVERSANDO COM UM PROFESSOR, EM UMA SITUAÇÃO FORMAL: Rapadura é o açúcar, quando ainda não submetido à refinação e, apresentando-se em blocos sólidos de pequenas dimensões e forma tronco-piramidal, têm sabor deleitável da secreção alimentar das abelhas; todavia não muda suas proporções quando sujeito à compressão.

EM UMA CONVERSA INFORMAL ENTRE AMIGOS OU FAMILIARES: Rapadura é açúcar mascavo em tijolinhos, que tem o sabor adocicado, mas não é macio ou flexível.

Imagem 6: slide 6**Fonte:** Adaptado de Buzzo (2014)

Na mesma linha de exemplificação, foram mostrados slides com jeitos diferentes de dizer a mesma coisa. Primeiro uma descrição para especialistas, depois uma conversa entre professores em uma situação formal e depois uma conversa informal entre amigos ou familiares. Nota-se a alteração das escolhas lexicais, com vocabulários científicos na primeira (“dissacarídeo de fórmula $C_{12}H_{22}O_{11}$ [...] forma geométrica de sólidos de reduzidas dimensões e arestas retilíneas”); uso da norma padrão, sem termos científicos na segunda (“rapadura”, “blocos sólidos de pequenas dimensões e forma tronco-piramidal”), e; tradução acessível na terceira (“tijolinhos”).

Em seguida, analisamos algumas produções dos alunos, pertencentes ao *corpus 1*, sem identificar o autor, verificando se houve compreensão do enunciado e se o autor se posicionou socialmente como solicitado.

"Era uma manhã/tarde e a diretora da escola estava em uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, enquanto isso, algo incrível ocorreu, na escola: um saci apareceu. Considerando o perfil do Saci, escreva para a diretora, contando tudo o que o Saci aprontou na escola na ausência da diretora. Não se esqueça que a diretora é uma autoridade da escola, portanto, utilize a norma padrão para redigir o texto."

O saci apareceu durante a reunião e a diretora estava na reunião na secretaria e o saci bagunçou a sala, jogou as cadeiras e jogou os livros e quebrou o papele e copos e colítes.

Ele agitou o leite e queimou o arroz e a tia Janaina disse: Boa noite pela amor De Deus e as crianças fofam os professores e a tia Elaine falou: Dai daqui e não volte nunca mais e de repente a diretora chegou e viu um tanto comida e perguntou para as crianças o que era aquilo que saiu correndo era um saci um saci é porque vocês não me ligam e que bagunça é esta vocês vão se que acunham e eles acunham vão tomar banho vai bater o sino de ir embora já bater o sino da thac tomar thac até amanhã similia.

Imagem 7: slide 7

Fonte: a autora

No decorrer das exposições, explicou-se a necessidade de adequação ao contexto situacional, de modo que o aluno deveria escolher a variedade linguística mais adequada para o ato discursivo pretendido. Com charges, imagens e textos de pouca complexidade, o material procurou atingir a compreensão dos alunos e construir o conhecimento da variação linguística concatenada aos objetivos elencados para a série (5ª ano do Ensino Fundamental). Assim, notas explicativas, acompanhadas de gravuras, frases de efeito e até vinhetas compuseram os slides projetados durante a intervenção.

INFORMAÇÃO BOMBÁSTICA!!!

74

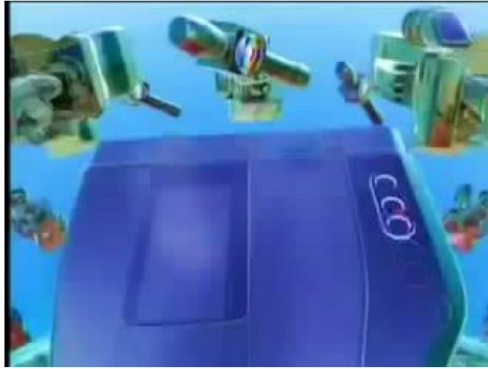


Imagem 8: slide 8
Fonte: a autora



Imagem 9: slide 9
Fonte: a autora

A **língua padrão** é veiculada nos dicionários, nas gramáticas, nos textos literários, técnico-científicos e jornalísticos e nas redações oficiais do país. A língua padrão garante a unidade do idioma e é recomendada em quando falamos em público em situações formais (diante de autoridades, por exemplo) ou quando escrevemos textos que solicitam mais formalidade na escrita. Nestas ocasiões, não é indicado o uso de gírias, termos grosseiros.



Imagem 10: slide 10
Fonte: a autora

Informal: ao contrário, se a conversa ou o texto for dirigido para pessoas conhecidas, com as quais temos intimidade ou mesmo familiaridade, podemos falar ou escrever de modo informal, mais popular e menos policiado, pois nosso interlocutor não se chocará com a nossa linguagem.



Imagem 11: slide 11
Fonte: a autora

Slides coloridos, imagens de impacto foram selecionadas para fixar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Um vídeo de 5 segundos, costumeiramente usado para anunciar notícias importantes, foi utilizado para anunciar que não existe certo e errado e sim adequado e inadequado. Discutiu-se porque as caveiras estão ao fundo da negativa do erro e porque borboletas e flores compõem a paisagem do adequado.



Imagem 12: slide 12

Fonte: Dicionário Mineirês (2014)

A terceira fase da intervenção consistiu no esclarecimento das variedades linguísticas diversas, entre elas a variedade padrão, as quais deveriam ser resgatadas no repertório linguístico dos alunos, de acordo com o contexto comunicativo e com as instâncias sociais ocupadas pelos sujeitos do discurso.

Novamente foi apresentada a charge dos amigos, na qual um dos amigos indaga junto ao outro se está tudo bem, se ele está “firme”. O amigo compreende o “firme” como “filme” e nega, dizendo que está assistindo “futebol” – um clássico caso de rotacismo⁹.

⁹ Rotacismo: Consiste na passagem do // para /r/ ocorre, na linguagem rural, quando o l se encontra nas seguintes posições dentro da estrutura da sílaba: como consoante pré-vocálica e como consoante pós-vocálica. A primeira posição pode ser ilustrada pelas palavras bicicleta, cramura, cramano, infruí, e prainu. (BOLLELA; GUÉDES FILHO, 2007, p. 4)



Imagem 13: slide 13

Fonte: Boniatti; Lazzari (2014)

Insiste-se na adequação ao contexto, por isso a charge dos surfistas: um, engravatado e com linguagem bastante formal, tenta comunicar-se com o outro surfista, com trajes adequados à prática do esporte. A discussão recai sobre o certo e errado versus adequado e inadequado, conduzindo à compreensão de que para aquele contexto seria melhor trajes esportivos e linguagem menos formal.

A intervenção, nesse momento, abordou as deficiências encontradas nos textos dos alunos, tais como: compreensão da instância social ocupada pelo locutor e pelo interlocutor, a concordância verbal e nominal (básicas), pontuação e as escolhas lexicais conscientes.



Imagem 14: slide 14

Fonte: Ruas (2014)

Na tirinha projetada no slide 14, que mostra um diálogo entre Adão e Deus, a escolha linguística marca a intimidade dos sujeitos do discurso. Nas duas primeiras cenas, Adão aparece curvado, referenciando Deus, a linguagem é mais formal; no terceiro quadrinho, Adão fica com a coluna ereta, aponta o dedo e olha diretamente para Deus, revelando maior intimidade, altera-se a variedade linguística, com o uso de uma modalidade menos formal (“você”).

A discussão em torno desta tirinha evidencia que a proximidade entre os sujeitos do discurso também é relevante para as escolhas linguísticas estabelecidas e que a hierarquia social ocupada por cada pessoa determina a variedade linguística mais adequada para a interação discursiva.



Imagem 15: slide 15

Fonte: Silva (2012)

Outra charge (imagem 15) ilustra um diálogo entre autoridades norte-americana e russa. Ambos costumam aparecer na mídia, discursando por meio da variedade padrão, todavia na charge, são retratados como amigos, que caminham despreziosamente e conversam por meio de uma variedade linguística menos formal, inclusive aparece a colocação inadequada do pronome oblíquo (“mata ele”).

A análise permite inferir que o contexto situacional determina a adequação da linguagem. Embora sejam autoridades, ocupantes de altos escalões dos governos federais, são também indivíduos e neste contexto agem como anônimos, dialogando como amigos. A interpretação da charge reforça isto, pois o cabisbaixo líder russo está abatido diante de sua baixa popularidade na mídia. O amigo norte-americano sugere resolver este problema

ressuscitando um inimigo comum das duas nações (Bin Laden) para que possam matá-lo novamente e com isso serem notícia na mídia. Isto resolveria a pouca visibilidade do líder russo.



Imagem 16: slide 16
Fonte: Rosa Filho (2014)

Na imagem 16, há um homem grande, quase assustador, falando com um rapaz franzino. O homem anuncia, com léxico bastante formal e linguagem técnica, a demissão do rapaz ("no contexto da reengenharia do grupo, o seu setor terá que passar por um downsizing"). O exagero discursivo do homem requer a tradução para o português popular ("você e toda a sua equipe estão no olho da rua"). Por esta imagem, os alunos foram solicitados a identificarem as instâncias sociais ocupadas por alguns sujeitos do discurso de textos dados, reconhecendo e refletindo acerca da variedade linguística mais apropriada para o contexto.

Ao final, os alunos realizaram uma atividade de produção similar à inicial, a qual foi chamada de *corpus II*. Os comandos de enunciado procuraram alocar os alunos nos contextos situacionais exigidos. Primeiro, discursando para pessoas próximas, na qual a linguagem poderia ser menos formal, priorizando a variedade linguística do grupo ao qual se dirige; depois discursando para um público desconhecido, em uma conferência, cuja linguagem deveria ser a modalidade padrão.

Segundo comando de enunciado:

Suponha que você 10 anos e vai representar sua escola em um concurso sobre reciclagem. Escreva um texto para ser lido diante de uma plateia de professores, que avaliarão se sua escola merece ganhar o prêmio de Consciência Ambiental. Você deve expressar a importância de preservar a natureza, de separar o lixo e dar exemplo de reutilização do lixo. Lembre-se: o texto será lido para professores, que estarão atentos para o uso formal da língua.

Imagem 17: slide 17
Fonte: a autora

Primeiro comando de enunciado:

Vocês estudaram na escola sobre a importância da reciclagem, aprenderam a separar o lixo e sobre formas de reutilizar antes de descartar. Agora é hora de difundir este conhecimento. Escreva um texto para enviar para seus amigos e familiares, falando sobre a importância de preservar a natureza, de separar o lixo e dê exemplos de reutilização do lixo. Lembre-se: o texto será lido por seus amigos e familiares – pessoas de sua intimidade.

Imagem 18: slide 18
Fonte: a autora

As intervenções foram aplicadas na escola A, nos dias 25 e 26 de setembro e 09 e 10 de outubro de dois mil e catorze, sendo duas horas em cada dia, totalizando oito horas. Na escola B, as intervenções também tiveram a mesma duração, sendo realizadas nos dias 09, 10, 23 e 24 de outubro de dois mil e catorze. Durante as intervenções, deixamos livre para as docentes definirem se queriam ou não participar. Na escola A, a professora ficou no primeiro encontro; na escola B, a docente acompanhou nos dois últimos dias.

As intervenções, conforme já relatado, foram projetadas em slides, utilizando-se de diversas linguagens midiáticas (música, vídeo, imagens, tirinhas de humor), assim como também foram elaboradas com uma linguagem próxima aos objetivos elencados para a série (5^o ano do Ensino Fundamental).

5. A AÇÃO NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O diagnóstico inicial evidenciou melhor desenvoltura dos alunos da escola A em relação aos alunos da escola B. Todavia, em ambas, o domínio da variedade padrão ficou aquém do esperado, considerando o contexto discursivo desenhado. Desta maneira, produzimos e aplicamos uma proposta de intervenção com o objetivo de sanar ou minimizar os problemas verificados nas primeiras diagnoses, dentre eles: reconhecer os propósitos discursivos de um enunciado, entender a escolha da variedade linguística mais apropriada e fazer uso da variante mais adequada ao contexto situacional, incluindo a norma padrão.

Após as primeiras intervenções, aplicamos o mesmo questionário e realimentamos o quadro comparativo com os resultados observados.

	Escola A	Escola B
Questão 1	92,8% (26/28)	75% (9/12)
Questão 2	89,2% (25/28)	41,6% (5/12)
Questão 3 a	85,7% (24/28)	75% (9/12)
Questão 3 b	82,1% (23/28)	41,6% (5/12)
Questão 3 c	83,1% (23/28)	33,3% (4/12)
Questão 4 a	89,2% (25/28)	75% (9/12)
Questão 4 b	89,2% (25/28)	66,6% (8/12)
Questão 4 c	85,7% (24/28)	41,6% (5/12)
Questão 5 a	89,2% (25/28)	66,6% (8/12)
Questão 5 b	85,7% (24/28)	41,6% (5/12)
Questão 5 c	96,4% (27/28)	66,6% (8/12)
Questão 5 d	100% (28/28)	83,3% (10/12)
Questão 5 e	96,4% (27/28)	66,6% (8/12)
Questão 5 f	89,2% (25/28)	50% (6/12)
Questão 5 g	85,7% (24/28)	41,6% (5/12)
Questão 5 h	85,7% (24/28)	33,3% (4/12)
Questão 5 i	92,8% (26/28)	41,6% (5/12)

Quadro 2: Resultados da segunda aplicação do questionário

Fonte: a autora

A análise comparativa dos resultados apresentados pelos alunos evidencia sensível melhora dos alunos da escola A, enquanto que na escola B, houve sim um crescimento, todavia abaixo do esperado. Os índices permaneceram abaixo de 83,3% para a pergunta que indagava acerca da variedade mais adequada ao se dirigir ao ocupante do cargo máximo do executivo (presidente da república). Na escola A, todos os alunos disseram ser a variante formal, enquanto na escola B, dois alunos demonstraram confusão na escolha linguística. Esta insegurança ficou evidente nas outras respostas, que oscilaram entre 33,3% a 75%. Na escola A, o menor percentual foi de 82,1%.

Diante deste resultado, optamos por reaplicar tanto a intervenção, quanto o questionário na escola B, pois, além da pesquisa, nossa intenção era propiciar o conhecimento a este grupo de alunos. A nova intervenção ocorreu nos dias 24, 25, 26 e 27 de novembro de dois mil e catorze, sem a presença da professora regente. Os alunos pareceram mais encorajados para comentar e participaram com melhor desenvoltura dos comentários – alguns até arriscaram incrementar com outros exemplos. Ao fim da reaplicação da intervenção, oferecemos novamente o questionário para ser respondido. Na ocasião, explicamos que alguns alunos ficaram com dúvidas e, por isto, repetimos as explicações para que todos pudessem responder as questões com segurança.

Novamente foi realizada a leitura do box explicativo e depois os alunos procederam à leitura e realização das atividades, sem definição de tempo máximo. No entanto, os alunos levaram pouco tempo e ao fim de vinte minutos todos haviam concluído as atividades e devolvido o questionário.

Escola B	
Questão 1	83,3% (10/12)
Questão 2	83,3% (10/12)
Questão 3 a	83,3% (10/12)
Questão 3 b	50% (6/12)
Questão 3 c	41,6% (5/12)
Questão 4 a	83,3% (10/12)
Questão 4 b	66,6% (8/12)
Questão 4 c	50% (6/12)

Questão 5 a	83,3% (10/12)
Questão 5 b	58,3% (7/12)
Questão 5 c	66,6% (8/12)
Questão 5 d	83,3% (10/12)
Questão 5 e	66,6% (8/12)
Questão 5 f	58,3% (7/12)
Questão 5 g	41,6% (5/12)
Questão 5 h	50% (6/12)
Questão 5 i	58,3% (7/12)

Quadro 3: Resultados da terceira aplicação do questionário, apenas na escola B

Fonte: a autora

Com a terceira aplicação do questionário, seguido de duas intervenções, os alunos da escola B obtiveram melhores resultados no expediente com a variação linguística, oscilando entre mínimo de 41,6% e máximo de 83,3%. Todavia, os resultados, em porcentagem, ficaram abaixo dos obtidos pelos alunos da escola A ainda na primeira aplicação, sem a intervenção, que oscilaram, em termos percentuais entre 53,5% (para mínimo) e 92,8% (para máximo).

Durante a intervenção, foi solicitado aos alunos o uso da língua, selecionando a variedade linguística mais adequada ao contexto situacional dado. Na escola A, 85,1% (24/28) dos alunos confeccionaram os textos de acordo com a proposta do enunciado. Na escola B, 58,3 (7/12) apresentaram textos adequados ao enunciado. Quanto aos desvios da norma padrão, selecionamos ao acaso dez produções de cada escola e observamos apenas o texto mais formal (segundo comando de enunciado), de modo que os alunos da escola A apresentaram 39 desvios e os alunos da escola B, 67.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: CONJECTURAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Neste tópico, busca-se atrelar a teoria básica com a prática desenvolvida nas escolas. Inicialmente fala-se do impacto do fator diastrático na linguagem dos alunos e na concepção de outras variedades linguísticas. Depois, aborda-se a relação entre as concepções teóricas e a prática de ensino. Por último, apresentam-se alguns pontos sobre a prática pedagógica e a necessidade de reinventar esta prática com base nos resultados verificados e nos pressupostos teóricos discutidos.

6.1 IMPACTO DO FATOR DIASTRÁTICO

Nos estudos Sociolinguísticos, uma das vertentes de análise é a variável social, a qual inclui a identidade social dos sujeitos do discurso (classes sociais), o contexto social (impacto entre variedade mais e menos formal) e atitudes linguísticas. A pesquisa direcionou para as duas primeiras, selecionando grupos etários e étnicos similares, porém ocupantes de locais sociais diversos.

Os alunos da escola A vivem na região central da cidade possuem maior facilidade de acesso aos bens culturais e às inovações sociais. Também demonstram acesso às interações sociais entre seu grupo e conhecimento da existência de outros grupos sociais, distinguindo algumas marcas linguísticas que identificam um grupo do outro (os alunos citaram casos de gírias do movimento hip hop, que especificam os sujeitos pertencentes a este grupo). Estes alunos são de famílias com maior escolaridade, cujos trabalhos tendem a ser nos setores secundário e terciário. Também afirmam ter bom contato com os recursos tecnológicos.

Durante as intervenções, este grupo demonstrou maior facilidade em compreender a variação linguística, assim como em aplicar devidamente as variedades. Logo na primeira intervenção, percebeu-se um melhor domínio tanto da variedade padrão, quanto da compreensão do enunciado: 85% dos textos desenvolvidos pelos alunos da escola A apresentaram coerência à proposta de escrita, submetendo-se à norma padrão.

Por outro lado, apenas 20% dos alunos da escola B escreveram textos em consonância com a proposta do enunciado e em dez produções apareceram 94 inadequações à norma padrão. Este grupo reside em um distrito da cidade, uma região circundada pela zona rural, distante quinze quilômetros do centro da cidade. A locomoção é feita por veículos motorizados e as crianças dependem de adultos para explorar outros espaços culturais e sociais, diferentes dos disponíveis no distrito. Assim, o acesso a bens culturais são mais limitados e as interações com outros grupos sociais são mais restritas. Também é mais baixa a escolaridade de seus familiares e os trabalhos desenvolvidos por seus pais centram-se nos setores primários e alguns no setor secundário. Os recursos tecnológicos são igualmente menos acessíveis a estes alunos.

Na comparação diastrática, o grupo A demonstrou reconhecer a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas, dado pelo contexto das relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade. No decorrer das intervenções, os alunos puderam inferir que na vida social há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Sem adentrar em teorias específicas, abordamos o pensamento de Gnerre (1987) de que em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores, dadas pelas circunstâncias exteriores à língua, que interfere nesta validação.

As discussões com os alunos da escola A puderam ser mais intensas, adentrando no território dos fatores que interferem nas variedades linguísticas: região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo. A consciência a respeito da variedade padrão é o resultado de uma atitude social diante da língua, que se traduz pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e pelo estabelecimento de um conjunto de normas que define o modo de falar, conscientemente, pela burguesia e pela classe dominante.

No tratamento da variação linguística, a norma padrão postula a homogeneidade em meio à diversidade variação linguística – algo irreal, pois a riqueza evolutiva da língua demonstra que a língua condiciona-se aos movimentos socio-históricos. Durante as discussões, os alunos da escola A foram levados a perceber que o padrão de escrita e a função social adequam-se à comunidade e ao contexto situacional. Também foi frisado que não existem variedades linguísticas inferiores.

Por outro lado, na escola B estas discussões foram menos frutíferas. Os alunos demonstraram bastante dificuldade em compreender a necessidade de refutar o preconceito linguístico, visto que a intolerância é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, seja nas relações sociais cotidianas, seja nos espaços institucionais.

Durante as intervenções, mesmo após diversas explicações, alguns alunos da escola B expunham manter ainda a visão purista e homogênea da linguagem. Estes alunos afirmaram que sua linguagem é errada ou feia e que eles precisariam aprender outra linguagem.

Em parte, este discurso está correto, pois aprender outra variedade linguística é benéfico e defendido por muitos pesquisadores, dentre eles Bortoni-Ricardo, Magda Soares, Ataliba Castilho. Entretanto, não se trata de substituir uma variedade em detrimento de outra; negar a variedade materna do sujeito corresponde a extirpar a identidade e tentar engessar a linguagem, conforme denunciou Gnerre.

O que se verifica a partir da percepção diastrática é que se trata de uma variável importante da sociolinguística. Em comparação entre escola A e escola B, com níveis diastráticos distintos, aqueles com melhor domínio da variedade padrão (alunos da escola A) demonstraram maior facilidade em reconhecer e respeitar outras variedades linguísticas, ao passo que os alunos da escola B rejeitam sua variedade (não padrão), além de terem mais dificuldade em utilizar a variedade padrão.

O trabalho da Sociolinguística reside em ressaltar que não há fronteira nítida entre o sistema linguístico e seu uso; ao contrário, tudo que se tem como objeto de estudos é a manifestação da linguagem no contexto social e, sobretudo, em situações informais. Retomam-se os pressupostos de Labov: a variação existe em todas as línguas naturais humanas, é inerente ao sistema linguístico, ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa. Isto significa que a variação sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa.

É necessário desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com que deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

Diferentemente dos alunos oriundos das classes mais abastadas, com maior contato com a variante de prestígio e com maior acesso aos bens culturais; os alunos das classes menos favorecidas além de ter que, praticamente, aprender uma nova língua, não têm sua variedade de língua valorizada e muito menos colocada como objeto de estudo na sala de aula. O que se observa é que, muitas vezes, os alunos usuários das variedades populares são discriminados em função da sua maneira de falar.

Por outro lado, as dificuldades que esses alunos apresentam em relação às atividades linguísticas são tratadas como se estas ocorressem em função da falta de capacidade dos alunos, quando na verdade tais dificuldades estão relacionadas ao desconhecimento da escola em relação às variedades linguísticas existentes no Brasil, que tenta trabalhar a língua materna como se esta fosse algo estático, puro, homogêneo, uniforme ou até mesmo intocável, como defendem muitos gramáticos.

Para trabalhar a variação linguística, o professor deve introduzir, ao mesmo tempo, por um lado, o respeito e a aceitação aos vários falares dos alunos (MOLLICA 1998); e por outro, uma prática de ensino e aprendizagem cujo objeto de estudo seja os próprios textos dos alunos (orais e escritos). O que não significa o abandono ao ensino da língua culta, pois esta continua sendo a variante de prestígio, portanto é importante que também seja trabalhada em sala de aula. Além disso, é imprescindível que haja constantemente uma prática de reflexão sobre os usos das diversas variedades linguísticas existentes no País, nos diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, para que o aluno saiba que cada uma dessas variedades (padrão e não-padrão) tem seus contextos de uso.

Por outro lado, também é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Agindo assim, nós, professores, não somente estamos conscientizando os nossos alunos, enriquecendo os seus dialetos, mas também aumentando o leque de suas possibilidades linguísticas, que associadas aos seus contextos de uso, podem tornar esses alunos usuários muito mais conscientes e competentes quanto aos diversos usos da língua.

6.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DE ENSINO

Ao longo do tempo as concepções teóricas nortearam as práticas de ensino. Em uma retomada sintetizada, quando a concepção de língua era a expressão do pensamento, predominou a produção de manuais normativos para o ensino de língua, reforçando a noção de erro associada aos preceitos da gramática normativa. Isto é, qualquer manifestação linguística distinta da norma deveria ser passível de correção, na qual a demarcação de erros gramaticais é o mote principal das aulas de língua portuguesa. No caso da escrita, era vista como codificação, isto é, transcrição gráfica das unidades sonoras apenas, de modo que o método de ensino era tradicional, por meio de cartilha. Neste contexto, o homem era visto alienado do produto escrita.

Pela linguagem enquanto expressão do pensamento, remetendo à ideia de que a linguagem traduz o pensamento, pressupunha-se o ensino pela gramática normativa, sem espaço para a variação linguística. Por mais ultrapassada que possa parecer, esta concepção ainda permanece ativa nas mentes mais conservadoras, que não admitem outro ensino a não ser o da língua padrão. A outra concepção refere-se à linguagem como instrumento de comunicação, almejando basicamente desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, porém entendendo a linguagem como ferramenta para transmitir mensagens, ou seja, ainda priorizando o ensino prescritivo, desprezando as variedades linguísticas.

Ao se buscar respaldo nos documentos oficiais, verifica-se que os PCN provocaram uma discussão acerca do ensino de língua. Entretanto, é necessário que os professores assumam a alteração do paradigma na abordagem da variação linguística, para que a escola incorpore o trabalho com o maior número de variedades linguísticas, prestigiando a norma padrão e as outras normas.

O ensino nos moldes tradicionais contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada. O objetivo da escola deve ser levar o aluno a dominar também a norma padrão, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral, oferecendo condições, instrumentos e atividades adequados ao acesso dos alunos às diversas formas linguísticas existentes. Nas palavras

de Vygotsky, os sujeitos devem ser estimulados a trabalhar em cooperação, por exemplo, sinalizando para a importância do meio, porque a linguagem é vista como atividade constitutiva do conhecimento do mundo pelo educando.

Pela visão interacionista, defendida neste trabalho, o ensino de língua materna deve desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos do discurso, resultando a promoção da capacidade do sujeito em empregar adequadamente a língua nos diversos contextos situacionais. Nesta concepção, não há espaço para uma prática de ensino na perspectiva prescritivista, guiada pela gramática tradicional. Sugere-se que escola dispense-se do preconceito linguístico, reconheça as demandas da comunidade que atende e opere a partir dos usos da língua e suas aplicações práticas no sentido de melhor adequar seu uso às situações cotidianas.

No viés interacionista, direciona-se o processo de ensino para a construção da linguagem que envolva os sujeitos do discurso, colocando estes sujeitos em condições de fazer o uso de sua própria língua com propriedade suficiente para obter os resultados linguístico-sociais nos mais diversos contextos de interação.

Em suma, deixar-se levar por uma concepção em detrimento de outra é tentar colocar cercas em pensamentos complementares, pois o interacionismo é produto de uma construção histórica que não pode ser desconsiderada. É preciso instaurar uma prática de ensino que enfatize o entendimento de linguagem que trabalhe com as visões críticas e reflexivas, para o que ensino seja resultado de ações racionais. Não basta meramente assumir-se como interacionista e repudiar as duas concepções anteriores.

O docente necessita ter consciência crítica das razões de sua escolha pelo interacionismo, identificando as teorias que circunscrevem a concepção e elegendo as vantagens desta corrente ser a mais indicada na atualidade para a abordagem da variação linguística. Somente assim, as concepções de linguagem surtirão efeito na prática de ensino. Ao contrário disso, serão apenas discursos vazios, decorados e repetidos, sem interferência real na prática de ensino.

6.3 REINVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Gnerre (1987), a escola necessita proporcionar ao aluno o acesso à norma padrão a fim de que ele possa utilizá-las nas situações em que são necessárias. Tal formação é importante diante do estigma manifestado, principalmente pelos alunos da escola B. Além de algumas manifestações que apontaram para o auto preconceito dos alunos com relação à sua variante, os resultados das intervenções mostraram a ineficiência da prática pedagógica, visto que os alunos mantiveram-se distantes das propostas solicitadas e também demonstraram incompreensão quanto à aplicabilidade da variedade linguística mais adequada ao contexto situacional (Quadros 1 e 2).

No caso específico desses alunos, é preciso que a escola construa uma pedagogia da variação linguística que reconheça o multilinguismo. Esta prática de ensino deve fugir do estereótipo, localizando as diversas variedades – dentre elas a padrão – sabendo distinguir o contexto e aplicar a variedade mais adequada, por meio de práticas sociais que considerem a percepção dos fenômenos da variação.

Considerando-se a escola A, poder-se-ia dizer que há um avanço na situação de ensino se comparada a outras épocas, visto o reconhecimento e a orientação para um trabalho com variação linguística tanto quanto nos documentos oficiais do governo e das escolas. Todavia, surge a dúvida: seriam a formação dos professores e a orientação das instituições escolares diferentes? A resposta para esta questão requer uma pesquisa específica, mas a análise de documentos revela proximidade na concepção teórica de ambas as escolas. Seria o encaminhamento metodológico de cada escola responsável pelos resultados mais favoráveis na escola A, se comparada com a escola B? Ou o fator diastrático seria o maior responsável pelo reconhecimento das instâncias sociais e pela aplicação da variedade padrão, quando necessária?

Todas estas indagações delineiam novas expectativas para pesquisas futuras. A questão que se põe nesta oportunidade estaria em refletir a respeito de como a reinvenção da prática docente pode interferir no quadro constatado. Na escola A, com alunos mais familiarizados à norma padrão, o trabalho não estaria finalizado, pois abordar a variação linguística consiste em apresentar o maior número de variedades possível. Retomando os pressupostos das DCE: é necessário colocar o aluno em contato com a diversidade linguística, para que

saiba posicionar-se adequadamente nas diferentes instâncias discursivas. Castilho também defende que é preciso aprender outras variedades, inclusive a padrão; Soares pontua a importância do bilinguismo ou ainda, num conceito mais amplo, multilinguismo, como chamou Bortoni-Ricardo.

A conclusão derivada da análise orienta para o entendimento de que a abordagem da variação linguística não pode, jamais, se resumir ao domínio da variedade padrão, de modo que o trabalho com os alunos da escola A precisa continuar e explorar outras variedades não dominadas pelo grupo, sempre por meio de uma prática reflexiva. Desse modo, a prática pedagógica estaria sendo organizada a fim de atender necessidades específicas, conduzindo os alunos de uma zona de desenvolvimento dominada por eles, para outra zona de desenvolvimento a ser alcançada. Nas palavras de Vygotsky, seria sair da ZDR para a ZDP, em um processo mediado pelo professor.

Com relação à escola B, os resultados demonstraram um maior distanciamento entre os alunos e a variedade padrão. Também apontou para maior carência no reconhecimento das instâncias sociais e do reconhecimento de identidade. O diagnóstico opõe ao que está estabelecido nos documentos oficiais, inclusive no PPP da instituição. Neste sentido, a abordagem da variação linguística parece ainda mais árdua. Os docentes precisam reconhecer a ZDR dos alunos e delinear as metas, ou seja, as ZDP a serem atingidas. A variedade padrão não pode ser omitida destas metas, uma vez que se espera este trabalho da escola. Segundo Gnerre, a linguagem se constitui no arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder, o que significa dizer que a escola precisa capacitar seus alunos para operar com norma padrão quando esta for mais adequada.

Durante o trabalho de intervenção, o distanciamento dos alunos com a variedade padrão, conforme discutido na oportunidade da análise diastrática, representou um desafio pedagógico maior se comparado com a intervenção realizada na escola A. Foram precisos mais exemplos concretos porque os alunos tinham dificuldade em se projetar no cenário de uma praia ou em uma conversa entre patrão e empregado. Na segunda intervenção, quando foram reapresentados os slides, procurou-se dramatizar algumas situações para facilitar o entendimento dos alunos. Também no momento das segundas produções, quando os alunos deveriam compor um texto sobre o mesmo

assunto para circunstâncias sociais diferentes, uma breve encenação teatral foi improvisado para eles tivessem melhor nitidez do trabalho a ser executado.

Reinventar a prática é, portanto, fundamental para o professor que deseja abordar efetivamente a variação linguística na escola. Como na escola A, os docentes que atuam com os alunos da escola B precisam identificar a variedade materna do grupo (ZDR) e traçar metas para desenvolver outras potencialidades linguísticas. O trabalho não se limita em dar condições para compreender apenas a variedade padrão, mas outras que estejam distante do domínio deste grupo. Mais que isto, o docente necessita operar sobre a capacidade destes alunos identificarem o contexto situacional instalado e escolherem a variedade linguística mais adequada.

Recuperando os pressupostos de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social e cultural, derivado de uma relação visível entre enunciado e contexto social circundante, de modo que, ao verificar as necessidades apresentadas pelos alunos da escola B, o professor precisa também dar sentido às produções de texto. Além disso, é tarefa deste professor resgatar a prática social que permeia a produção, por meio da evidência da presença do outro que convida à interlocução, mobilizando a atitude responsiva e também daquele a quem o texto é direcionado.

Para fins didáticos, a ênfase inicial deve recair sobre diferentes atividades linguísticas (orais, escritas, de leitura, de produção textual), comparando a norma padrão com outras variedades. O interesse é promover o domínio de uma outra variedade ou outras variedades, por motivos culturais, sociais e políticos, rompendo as barreiras denunciadas por Gnerre e instaurando o bilíngüismo sugerido por Magda Soares ou ainda um multilíngüismo abordado por Bortoni-Ricardo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variação linguística, assunto antes do campo das Letras, adentrou o espaço pedagógico e vem sendo amplamente discutido desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Não são poucos os materiais didáticos que trazem o assunto: item quase obrigatório nas redações dos documentos oficiais para a educação e para o ensino e igualmente corriqueiro no discurso docente e nos planejamentos escolares.

Em outras palavras, há um realce da variação linguística, resultando até em uma espécie de modismo nas escolas - produto das novas concepções de linguagem, sobretudo com a corrente interacionista, que refutou de vez a linguagem enquanto expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação. A corrente interacionista passou a valorizar o sujeito, conferindo-lhe participação ativa no uso da linguagem, que está situada no tempo e no espaço social. Com isso, o sujeito do discurso torna-se uma entidade que participa ativamente da definição da situação na qual está inserido. São atores na atualização das imagens e das representações necessárias para a comunicação. Nas palavras de Geraldi (1999), pela interação a linguagem torna-se o espaço de interação humana e se situa como lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos, ou seja, é pela linguagem que o homem constitui-se e manifesta sua ideologia.

Bastante difundida na atualidade, o interacionismo ganhou suas primeiras formas no pensamento de Bakhtin (1997), para quem a linguagem é situada historicamente, moldada por ideologias que se entrecruzam e dialogam, resultante de um processo criativo dos usuários, materializado pelas enunciações efetivadas entre os sujeitos do discurso.

Posteriormente, o interacionismo chegou ao ensino por meio dos documentos oficiais (PCN, DCE, PPP), que anunciaram serem as escolhas linguísticas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Deste modo, em sala de aula, o interacionismo deve ser interpretado a partir dos discursos veiculados socialmente, visto que configuram intenções comunicativas.

O assunto tornou-se mote recorrente nas escolas, nos documentos oficiais e no discurso docente. Seria a transposição da teoria da prática, uma

possibilidade de conduzir o aluno à aprendizagem por meio dos pressupostos interacionistas, ou seja, ensinar novas formas de linguagem a partir da linguagem do aluno. Na perspectiva de Vygotsky, significaria conduzir o aluno de uma zona de desenvolvimento real para uma zona de desenvolvimento potencial, dando significado à aprendizagem.

As concepções teóricas parecem coerentes, repercutem nos Projetos Político Pedagógico das escolas e o assunto parece esgotado. Todavia, empiricamente, a efetivação da abordagem da variação linguística parece estar aquém do esperado – sensação esta que foi comprovada durante a aplicação do trabalho, principalmente na escola B.

A presente pesquisa, seguindo as orientações da Sociolinguística, considerou variável social (diastrática) para a seleção dos grupos a serem estudados: Escola A e Escola B, sendo a primeira central e com maior acesso aos bens culturais; enquanto a segunda, rural, com mais dificuldade para acessar e usufruir dos bens culturais e financeiros disponíveis na sociedade. Esta constatação social repercutiu no domínio linguístico dos alunos e na relação deles com a modalidade padrão. Em se tratando dos alunos da escola B, verificou-se que apresentam uma variedade linguística mais distante da norma padrão, enquadrando-se no que Bortoni-Ricardo chamou de rurbano.

Por ser um trabalho de pesquisa-ação desenvolvido nas escolas buscamos, portanto, diagnosticar a relação dos grupos com a norma padrão e o entendimento deles a respeito da variação linguística. Inicialmente, solicitamos uma produção de texto, que norteou o desenvolvimento de um questionário. Após a aplicação, tabulação e análise dos dados, procedemos a intervenção, que pretendeu atender os pressupostos da linguagem enquanto interação, fundindo-a com as metodologias pedagógicas defendidas por Vygotsky. Desta forma, a intervenção priorizou reforçar a existência das variedades linguísticas, refletir acerca da importância da adequação ao contexto e esclarecer as algumas distinções entre variedade padrão e não-padrão.

Nossa prática, desenvolvida nas escolas, ratificou a interferência do fator social na compreensão da variação linguística, sobretudo no entendimento e na aprendizagem da norma padrão. Esta constatação reafirma os pressupostos da Sociolinguística e os encontra respaldo nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2005), Geraldi (1996) e Labov (1993), por exemplo. No entanto, por se tratar de uma

pesquisa-ação, com aporte teórico na Sociolinguística e na Educação, o trabalho não se limitou à mera constatação de que alunos menos favorecidos socialmente e com linguagem mais distante da norma padrão têm mais dificuldade em compreender e utilizar a variação linguística.

Conforme defendeu Vygotsky, a prática docente deve ser mediação entre aquilo que o aluno sabe (ZDR) com aquilo que ele precisa saber (ZDP). Era preciso, portanto, repensar e reinventar a prática docente para conduzir estes alunos à superação das dificuldades apresentadas. Assim sendo, a proposta de intervenção foi reaplicada, adotando-se estratégias mais concretas para alocação dos alunos aos contextos situacionais. A dramatização de algumas tirinhas e charges corroborou para a assimilação dos alunos. Também foram dispensados maior tempo para a discussão de cada charge, explicando de diversas maneiras com o intuito de sanar as dúvidas do grupo, que teve bastante abertura para participar e expor-se.

Na segunda aplicação do questionário, foi verificada melhoria no desempenho dos alunos da escola A. Por outro lado, os alunos da escola B ainda se mostraram inseguros. Pedagogicamente, estes resultados acenam para a necessidade constante de diagnosticar as necessidades dos alunos e adotar práticas que favoreçam a aprendizagem, considerando as variáveis sociais não apenas no diagnóstico, mas também na intervenção pedagógica a ser desenvolvida.

No caso específico da variação linguística, assunto que parece esgotado, ainda tem abordagem pouco efetiva nas escolas. Reconhecemos que esgotar qualquer ensino pode soar como utopia, mas lidar com a linguagem e suas múltiplas facetas é um desafio que precisa ser assumido pela escola. Reconhecemos o avanço na contemplação da variação linguística nos documentos oficiais e a riqueza do aporte teórico disponível. Todavia, assinalamos que efetivar a abo

rdagem da variação linguística requer atrelamento da prática com uma concepção interacionista de linguagem; requer reinvenção da prática pedagógica, requer a consideração do nível diastrático dos alunos, requer rompimento do preconceito linguístico.

Em suma, a abordagem da variação linguística na escola precisa dar espaço para a nossa heterogeneidade linguística, refutando a visão unilateral

que aborda apenas o ensino de uma variedade. Mais que isto, a variação linguística precisa ser trabalhada no bojo da concepção interacionista da linguagem e na percepção do uso real, por meio das manifestações linguísticas em distintos contextos situacionais. Somente assim, a escola estará estabelecendo os baldrames para a abordagem da variação linguística pautada no sociointeracionismo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, José. *As paradinhas do new portugueis*. (2011). Disponível em: <www.emnovaeuropa.com.br> Acesso em 23 ago 2014.

ALMEIDA, Paulo Roberto. *O dialogismo e a constituição de sujeitos na construção de um “projeto de dizer” de alunos trabalhadores*. Dissertação. (Mestrado). Campinas: UNICAMP, 1998

ARAÚJO, Mônica dos Santos Silva. Legitimação e (des)valorização da língua, um olhar além da linguística: reflexão a partir do discurso de lula. In: *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*. Campinas, 2012.

BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2000.

BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira; GUEDES FILHO, José Moreira. O português rural do Brasil: uma variante dentre as variantes. In: *Actas do Colóquio Anual da Lusofonia*. Bragança: Câmara Municipal de Bragança, 2007. v. 1. p. 01-09.

BONIATTI, Kellin; LAZZARI, Stefania. *Níveis de linguagem: parte I*. (2014). Disponível em <www.portfeevale2012.wordpress.com>. Acesso em 20 jul 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUZZO, Oswaldo. *Níveis de sabedoria*. (2014). Disponível em <www.ime.usp.br> Acesso em 17 jul 2014.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba. Variação linguística, norma culta e ensino da língua. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Vol. I. São Paulo: SE/CENP, 1988.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: USP, 1979.

DISCIONARIO MINEIRES. *Em Minas Gerais é assim*. (2014). Disponível em: <https://peloburacodaagulha.wordpress.com/category/tirinhas/> Acesso em 20 jul 2014.

ELIA, Silvio. *Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GARDNER, Andrea. *O poder das palavras* (2011). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=swToGONfH-M>> Acesso em 27 jul 2014.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KABUM. *Conversa de amigos* (2011). Disponível em: <kabumrfb.blogspot.com.br> Acesso em 18 ago 2014.

LABOV, Willian. *Modelos sociolinguísticos*. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

MOLLICA, Maria C; BRAGA, Maria L (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, Maria da Conceição A. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA e SILVA, Gisele Machline; SCHERRE, Maria M. Pereira (orgs). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa*. Paraná, 2008.

PERFEITO, Alba M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina B. (orgs.). *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-80.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: *O texto na sala de aula*. 2.ed. cascavel: Assoeste, 1984. p. 31-39.

ROLÂNDIA. *Proposta Pedagógica*, Escola Municipal Maria Teixeira Georg. Rolândia, 2012a.

_____. *Proposta Pedagógica*, Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida. Rolândia, 2012b.

ROSA FILHO, José. *Plano de downsizing* (2014). Disponível em <www.joserosafilho.wordpress.com> Acesso em 18 jul 2014.

RUAS, Carlos. *Manual do amor*. (2014). Disponível em <www.umsabadoqualquer.com> Acesso em 20 jul 2014.

SANTANA, Luan. *Carta aos fãs*. (2013). Disponível em: www.luasantana.com.br. Acesso em 29 jul 2014.

_____. *Discografia: Cê topa?* (2013). Disponível em: www.luasantana.com.br. Acesso em 29 jul 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Newton. *Popularidade em baixa*. Disponível em <www.chargeonline.com.br> Acesso em 21 jul 2014.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo. Ática, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.


VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. Trad. Marcos Bagno. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

ANEXOS

ANEXO B

Questionário



Você sabia?

A linguagem é a característica que nos difere dos demais seres. Permite expressar sentimentos, expor conhecimentos e promove a inclusão ao convívio social. Mas você sabia que a linguagem varia quanto à formalidade e informalidade?

A linguagem **formal** relaciona-se com a língua padrão, que é veiculada nos dicionários, nas gramáticas, em alguns textos literários, técnico-científicos e jornalísticos e nas redações oficiais do país. A língua padrão garante a unidade do idioma e é recomendada em situações formais.

A linguagem **informal** (também chamada de não-padrão) é a linguagem do nosso dia-a-dia, utilizada em situações onde há mais intimidade ou familiaridade entre locutor e interlocutor.

MEU DIÁRIO

7 de julho

Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luis e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfirio. O do Beto é bem bravo, só que nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luis deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. Nossa rua tem um problema. São Paulo: Paulinas, 1986.

1- No texto "Meu Diário", frases como: "Pai é um negócio fogo..."; "...o Beto é o maior folgado..."; e "...mixou a brincadeira", indicam um tipo de linguagem utilizada mais por:

- (A) Idosos.
- (B) Professores.
- (C) Crianças.
- (D) Cientistas.

2- Com relação ao texto retirado de uma conversa no Facebook, assinale a alternativa correta:

Vc jah xegô em kza hj? Vamu joga?

- (A) Não pode ser considerado um texto, visto que não cumpre sua função comunicativa.
- (B) Por ter palavras abreviadas em excesso está totalmente contrariando as regras da gramática, logo não é um texto.
- (C) Esse tipo de escrita é valorizado em qualquer meio de comunicação formal.
- (D) Mesmo por se tratar de linguagem abreviada, cumpre sua função comunicativa, mas só deve ser utilizada situações informais como internet, celular etc.

3- Leia o texto abaixo e responda as questões:

A Secretaria Municipal de Cultura de Rolândia está recebendo inscrições de quem queira participar do desfile de carros antigos na próxima edição da Oktoberfest. Os carros precisam ser, no máximo, do ano de 1970. Será premiado o carro melhor caracterizado com o tema "A Oktoberfest e os 80 anos de Rolândia". A 26ª Oktober será realizada entre 16 e 19 de outubro, na Vila Germânica.

(Jornal Manchete do Povo, Rolândia-PR, 13/09/2014)

a) Que tipo de texto é esse acima? Formal ou informal?

b) Que linguagem foi usada para escrever esse texto?

c) Por que foi usado esse tipo de linguagem e não outra?

4 - Leia a música a seguir e faça o que se pede:

<p>Eu di um beijo nela e chamei pra passear. A gente fomos no shopping, pra mó de a gente lancha. Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim. Até que tava gostoso, mas eu prefiro aipim.</p>	<p>Quantcha gente, E quantcha alegria, A minha felicidade é um crediário nas Casas Bahia.</p>
<p>"Chopis Centis", da banda Mamonas Assassinas</p>	

a) Que linguagem foi usada para escrever esta música? Formal ou informal?

b) Essa linguagem atrapalhou no entendimento da música?

c) Se essa música fosse escrita/cantada seguindo a risca a norma padrão da língua, continuaria com o mesmo efeito de sentido? Por quê?

5 - Que tipo de linguagem (formal ou informal) podemos ou devemos usar nas seguintes situações:

a) Falando em público (para autoridades) sobre bullying. _____

b) em uma mensagem de celular para um amigo próximo. _____

c) em uma a mensagem de celular para o seu professor. _____

d) em uma carta de reclamação para a presidente Dilma. _____

e) em uma conversa na praça entre amigos. _____

f) em um debate numa conferencia nacional sobre meio ambiente. _____

g) em um bilhete a sua irmã, explicando sua ida à padaria. _____

h) em um bilhete à diretora da sua escola, explicando sua falta na aula _____

i) em uma redação solicitada pelo professor de português. _____

ANEXO C Intervenção



VaRIaçãO LiNgUÍStIcA

Que bicho é este?





"Era uma manhã/tarde e a diretora da escola estava em uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, enquanto isso, algo incrível ocorreu na escola: um saci apareceu. Considerando o perfil do Saci, escreva para a diretora, contando tudo o que o Saci aprontou na escola na ausência da diretora. Não se esqueça que a diretora é uma autoridade da escola, portanto, utilize a norma padrão para redigir o texto."

Olá senhora Diretora gostaria de informá-la que o saci entrou aqui dentro da escola ele era: meado, tinha um pé só, fazia muitas travessuras, ele entrou em todo lugar não deixou nada pra trás e virou toda a escola principalmente a nossa sala e a sala da senhora.

Ele escreveu no quadro, misturou o nosso material, misturou seus papéis mexeu no seu computador esse saci até colocou sal no saco e no bolo ele virou essa escola de pernas pro ar se invocá estivesse aqui ia dar uma dura nele.

Mas por sorte nós reunimos a escola inteira e cada um fez sua parte e nós tiramos o saci daqui e por muita sorte que conseguimos porque tinha uma peneira e uma garrafa. Garanto que ele não volta mais nessa escola.

"Era uma manhã/tarde e a diretora da escola estava em uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, enquanto isso, algo incrível ocorreu na escola: um saci apareceu. Considerando o perfil do Saci, escreva para a diretora, contando tudo o que o Saci aprontou na escola na ausência da diretora. Não se esqueça que a diretora é uma autoridade da escola, portanto, utilize a norma padrão para redigir o texto."

O saci apareceu de repente e a diretora estava na reunião na secretaria de o saci bagunçou a sala, bagunçou as cadeiras e jogou os livros e bagunçou o lixeira e quebrou o papele e copos e colchete.

Ele agitou o leite e queimou o arroz e a tia jamais disse: Por favor pela amor De Deus e as crianças fofas as professoras e a tia blini falou: Dai daqui e não volte nunca mais e de repente a diretora chegou e viu um táxi com ela e perguntou para as crianças o que foi aquilo que saiu correndo era um saci um saci é aquele não me ligam e que bagunça e está no meio de que arruinar e dar o nome não temar lancele vai bratar o sinal de ir embora já bratar o sinal da hora termina thar até amanhã lindim.

A maneira como falamos ou escrevemos releva nossas intenções e nosso domínio da variação linguística mais adequada!



(www.chargeonline.com.br)



Suponha um aluno se dirigindo a um colega de classe nestes termos: “Venho respeitosamente solicitar-lhe se digne emprestar-me o livro.” A atitude desse aluno se assemelha à atitude do indivíduo que:

- a) comparece ao baile de gala trajando “smoking”.
- b) vai à audiência com uma autoridade de “short” e camiseta.
- c) vai à praia de terno e gravata.
- d) põe terno e gravata para ir falar na Câmara dos Deputados.
- e) vai ao Maracanã de chinelo e bermuda.



Uma mesma pessoa pode escolher formas diferentes de dizer ou escrever. Isto se chama adequação à situação, escolhendo a variante linguística mais apropriada.

Carta escrita por Luan Santana para suas fãs em 2010

Queridas fãs, minha viagem foi difícil, hoje pensei em tantas coisas... Sinto saudades de algumas pessoas que deixei para trás, da minha família e principalmente de vocês. Sinto-me sozinho todos os dias... Vejo pessoas falarem coisas de mim que não são verdades. E somente olhando nos olhos de uma de vocês, encontro forças para continuar.

Não desistam de mim, por favor, preciso do sorriso de cada uma de vocês, porque quando vocês sorriem, eu irei sorrir junto. E não pense ser ilusão, porque eu amo tanto vocês que mal cabe em mim. Sabe aquele show que você não foi? Eu fiquei te procurando entre todas as outras pessoas e quando fechava os olhos para cantar eu conseguia te ver na plateia. Encontre-me quando você fechar os olhos, coloque a sua mão no coração e me chame porque eu irei ouvir, mesmo que esteja do outro lado do oceano. Esse espaço que nos mantém ligados por uma força, pode me levar contigo onde for, serei não apenas seu ídolo, mas seu anjo!

Perdoe-me se algum dia eu não te dei toda atenção que você merece, mas enquanto isso não acontece te digo que temos toda a eternidade para sermos felizes. Eu vim aqui para te fazer um pedido, sei que posso contar com vocês. Não chore, quando tudo estiver perdido, porque quando tudo desmoronar irei aprender a recomençar com você.

Quando a minha ausência doer muito olhe as estrelas, eu estarei na mais alta brilhante, brilhando por você. Confie nesse Deus maravilhoso que fez você ser a melhor coisa da minha vida. Posso namorar e conhecer pessoas, mas o que eu sinto por cada uma de vocês é bem maior. É por vocês que tenho vontade de viver e levar a música para o mundo. Quando encostar a cabeça naquele avião para mais uma cidade é em vocês que eu irei pensar. Não desistam de mim, por favor, preciso do sorriso de cada uma de vocês, porque sou como um pássaro e vocês são meu céu. Não duvide do meu amor! do seu ídolo, Luan Santana!

Letra da música "Tô fora", de Luan Santana, para mostrar a variação na escrita de uma mesma pessoa, a partir da instancia social ocupada pelo locutor e do interlocutor a que se destina (comparar com o texto 4)

To de cara com você
 To de cara com você
 Me apaixonei e você não quer mais me ver
 To de cara com você
 Eu to de cara coração
 Não sei se tudo foi verdade
 Ou foi só enganação
 Me diz o que é que eu faço
 Se ela lê pensamento
 Me diz o que é que eu faço
 Desse jeito eu não aguento
 Vê coisa onde não foi
 Vê coisa onde não tem
 E eu aqui sozinho sem voce não sou ninguém
 To de cara com você
 Eu to de cara com você
 Me apaixonei e você não quer mais me ver
 To de cara com você
 Eu to de cara coração
 Não sei se tudo foi verdade
 Ou foi só enganação
 Me diz o que é que eu faço
 Se ela me investiga
 Me diz o que é que eu faço
 Se ela só faz intriga

Me engana friamente
 Só vive indiferente
 E ainda sai dizendo
 Que eu não sou homem decente
 Eu to de cara com você (2x)
 Eu to de cara com você
 Me apaixonei e você não quer mais me ver
 To de cara com você
 Eu to de cara coração
 Não sei se tudo foi verdade
 Ou foi só enganação
 Me diz o que é que eu faço
 Se ela me investiga
 Me diz o que é que eu faço
 Se ela só faz intriga
 Me engana friamente
 Só vive indiferente
 E ainda sai dizendo
 Que eu não sou homem decente
 To de cara com você (2x)
 Eu to de cara com você
 Me apaixonei e você não quer mais me ver
 To de cara com você
 Eu to de cara coração
 Não sei se tudo foi verdade
 Ou foi só enganação
 Ou foi só enganação...
 Ou foi só enganação...

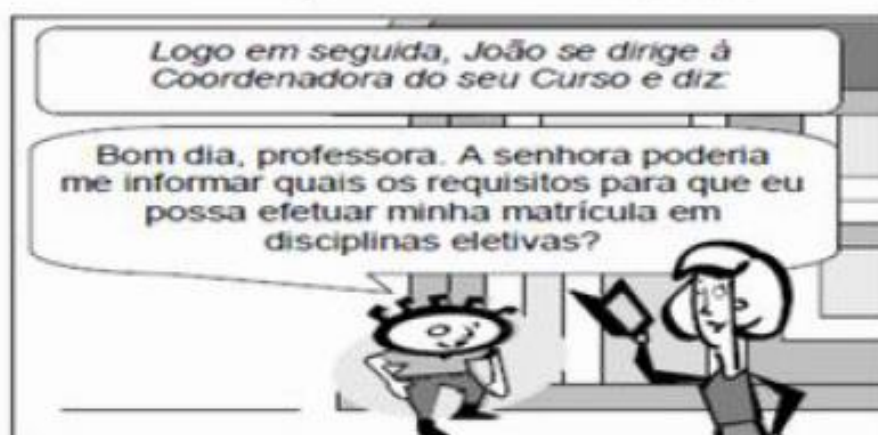
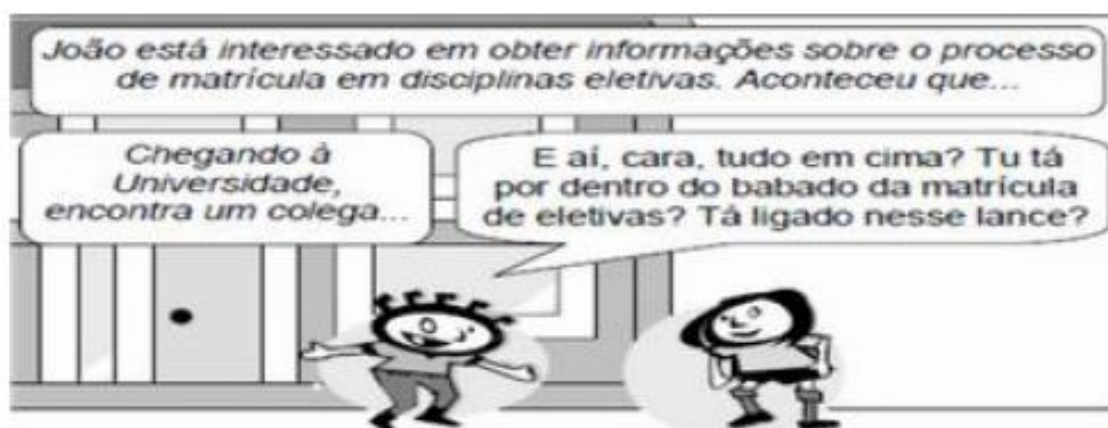


Jeitos diferentes de dizer a mesma coisa

EM UMA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE QUÍMICA, FALANDO COM ESPECIALISTAS NO ASSUNTO: Rapadura é o dissacarídeo de fórmula $C_{12}H_{22}O_{11}$, obtido através da fervura e da evaporação de H_2O do líquido resultante da prensagem do caule da gramínea *Saccharus officinarum* (Linneu, 1758), isento de qualquer outro tipo de processamento suplementar que elimine suas impurezas, quando apresentado sob a forma geométrica de sólidos de reduzidas dimensões e arestas retilíneas, configurando pirâmides truncadas de base oblonga e pequena altura, uma vez submetido a um toque no órgão do paladar de quem se disponha a um teste organoléptico.

CONVERSANDO COM UM PROFESSOR, EM UMA SITUAÇÃO FORMAL: Rapadura é o açúcar, quando ainda não submetido à refinação e, apresentando-se em blocos sólidos de pequenas dimensões e forma tronco-piramidal, têm sabor delectável da secreção alimentar das abelhas; todavia não muda suas proporções quando sujeito à compressão.

EM UMA CONVERSA INFORMAL ENTRE AMIGOS OU FAMILIARES: Rapadura é açúcar mascavo em tijolinhos, que tem o sabor adocicado, mas não é macio ou flexível.



Conforme a situação comunicativa em que se encontra o falante, ele faz a língua variar. Isso quer dizer que, em ambientes mais formais, a opção pelo uso formal da língua é mais conveniente. Já com os familiares e colegas, o uso da informalidade é mais usual. O interessante é saber fazer essas trocas.

A **língua padrão** é veiculada nos dicionários, nas gramáticas, nos textos literários, técnico-científicos e jornalísticos e nas redações oficiais do país. A língua padrão garante a unidade do idioma e é recomendada em quando falamos em público em situações formais (diante de autoridades, por exemplo) ou quando escrevemos textos que solicitam mais formalidade na escrita. Nestas ocasiões, não é indicado o uso de gírias, termos grosseiros.



Informal: ao contrário, se a conversa ou o texto for dirigido para pessoas conhecidas, com as quais temos intimidade ou mesmo familiaridade, podemos falar ou escrever de modo informal, mais popular e menos policiado, pois nosso interlocutor não se chocará com a nossa linguagem.




INFORMAÇÃO BOMBÁSTICA!!!



**NÃO EXISTE
CERTO E
ERRADO!**



**O QUE EXISTE É
ADEQUADO e INADEQUADO**



É ADEQUADO: usar a linguagem formal em ambientes e eventos públicos como numa formatura, numa palestra, na igreja, etc.

É INADEQUADO: usar uma linguagem extremamente formal, muito trabalhada, pomposa em casa com os familiares ou com pessoas da intimidade. Ninguém deve menosprezar os usos da língua escolhidos pelo falante. Este, por sua vez, deve fazer uso adequado dela, para evitar situações de incompreensões e para participar ativamente da sociedade da qual faz parte.

Como vimos, a língua padrão é uma variedade linguística motivada por contextos situacionais mais formais, nos quais o interlocutor ocupa uma posição de maior prestígio na hierarquia social. Por exemplo, autoridades políticas, religiosas, empregadores ou são pessoas fora da nossa intimidade. Observe a carta redigida por um aluno à diretora da escola e verifique, juntamente com a professora e colegas, quais marcas linguísticas demonstram que o texto foi escrito na variedade padrão.



claudio roberto

Ilm^o Ex^o

Teruzinha de Ruydos Agóris da Silva

Diretora do Colégio Estadual Dr. Máximo Aires de Lomarga.

REF: Carta de reclamação e solicitação para ampliar o espaço da biblioteca e de compra de gibos e livros

Puzada Senhora:

Vimos por intermédio desta reclamar a V. S^o sobre as condições que se encontram a biblioteca de nossa escola. Por ser muito pequena, quando há muitos alunos, o local fica apertado para ver os livros.

Outro problema observado é a pouca quantidade de gibos e de histórias disponíveis, assim, os alunos não têm muito incentivo para a leitura. Por isso solicitamos a ampliação do espaço da biblioteca e também a compra de mais gibos e livros de literatura atualizados.

Antecipamos agradecimentos e expressamos nossos cumprimentos a V. S^o.

Atenciosamente,

Primeiro comando de enunciado:

Vocês estudaram na escola sobre a importância da reciclagem, aprenderam a separar o lixo e sobre formas de reutilizar antes de descartar. Agora é hora de difundir este conhecimento. Escreva um texto para enviar para seus amigos e familiares, falando sobre a importância de preservar a natureza, de separar o lixo e dê exemplos de reutilização do lixo. Lembre-se: o texto será lido por seus amigos e familiares – pessoas de sua intimidade.

Segundo comando de enunciado:

Suponha que você 10 anos e vai representar sua escola em um concurso sobre reciclagem. Escreva um texto para ser lido diante de uma plateia de professores, que avaliarão se sua escola merece ganhar o prêmio de Consciência Ambiental. Você deve expressar a importância de preservar a natureza, de separar o lixo e dar exemplo de reutilização do lixo. Lembre-se: o texto será lido para professores, que estarão atentos para o uso formal da língua.