

DANIELA CELI DA SILVA FERREIRA

**A INCIDÊNCIA DE TRAÇOS
DESCONTÍNUOS EM EVENTOS
FORMAIS DE FALA:
ADEQUAÇÃO E MONITORAÇÃO LINGUÍSTICA
EM TURMAS DA EJA**

**NAZARÉ DA MATA - PE
2018**

DANIELA CELI DA SILVA FERREIRA

**A INCIDÊNCIA DE TRAÇOS
DESCONTÍNUOS EM EVENTOS
FORMAIS DE FALA:
ADEQUAÇÃO E MONITORAÇÃO LINGUÍSTICA
EM TURMAS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco - UPE, Campus Mata Norte, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Orientador: Prof. Dr. André Pedro da Silva

**NAZARÉ DA MATA - PE
MARÇO / 2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

F383i

Ferreira, Daniela Celi da Silva.

A Incidência de traços descontínuos em eventos formais de fala: adequação e monitoração linguística em turmas da EJA / Daniela Celi da Silva Ferreira. – Nazaré da Mata: o autor, 2018.

124p.: Il.

Orientador: Dr. André Pedro da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. PROFLETRAS, 2018.

1. Traços Descontínuos. 2. Adequação. 3. Monitoração. 4. Ensino. I. Título. II. Silva, André Pedro da. (orient.).

CDD 23th ed. – 370
Rosa Cristina - CRB4/1841

DANIELA CELI DA SILVA FERREIRA

**A INCIDÊNCIA DE TRAÇOS DESCONTÍNUOS EM EVENTOS FORMAIS DA FALA:
ADEQUAÇÃO E MONITORAÇÃO LINGUÍSTICAS EM TURMAS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 27/03/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE/UPE/Mata Norte)
Orientador



Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UEPB)
Avaliador Externo



Profa. Dra. Maria do Rosário Albuquerque Barbosa (UPE/Mata Norte)
Avaliador Interno

Nazaré da Mata- PE

2018

A todos os professores e professoras da educação básica da escola pública, pela batalha intelectual que travam todos os dias...

Dedico este estudo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser um amigo maravilhoso e por me encorajar sempre que me sentia perdida;

À minha mãe, por ser um exemplo de mãe, professora e mulher;

Ao meu pai, um exemplo de homem e de amor sempre;

À minha filha, Stephanie, pelo incentivo e pelo cuidado em horas tão difíceis;

Aos meus irmãos, por tudo o que representam para mim;

Ao meu cunhado, Elson, pelo incentivo e pela motivação;

Ao Professor André Pedro, mais que um orientador, exemplo de profissionalismo;

Às coordenadoras locais do Profletras, Professoras Rosário e Cristina Botelho, e ao secretário Breno, pela atenção e pelo carinho durante todo o curso;

Aos meus colegas de turma, pela amizade construída, pela compreensão, pelo carinho e pelo acolhimento. Amo vocês!

à Capes, pela bolsa concedida.

RESUMO

Objetivos: Verificar a incidência de traços descontínuos em eventos formais de fala nos discursos discentes, que refletem as estratégias de acomodação linguística em movimentos de adequação e monitoração em turmas da EJA. **Método:** analisamos o comportamento linguístico de alunos da EJA de duas turmas diferentes, que, de forma voluntária, aceitaram participar do estudo (cf. BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005). Essa análise partiu de um primeiro registro oral formal, nos moldes de um seminário, por meio do qual os discentes foram convidados a refletir sobre seus próprios usos, como também as regras sociolinguísticas tão fortemente marcadas em suas falas. A pesquisa foi sistematizada em uma série didática (BRONCKART, 2006) até uma segunda produção de seminário. **Resultados:** A análise foi feita com o cruzamento dos dados obtidos nas transcrições das produções orais em dois momentos de seminário - um diagnóstico e um de produção final (cf. PRETI, 1999, p.11 e 12) - das informações contidas nos questionários socioeconômicos e sociolinguísticos que foram respondidos pelos discentes e das notas de campo que foram registradas durante a pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005 e 2009). **Conclusão:** Depois de cruzar os dados, foi possível traçar o perfil sociolinguístico da turma e identificar a incidência de traços descontínuos e graduais, a fim de compará-los com as regularidades e as variedades prestigiadas. Assim, notamos uma melhoria no comportamento linguístico e discursivo dos discentes. Logo, podemos afirmar que o ensino sistematizado da oralidade poderá contribuir para desmitificar o preconceito linguístico, aprimorar a formalidade em eventos orais e ampliar a autorregulação sociolinguística e discursiva dos envolvidos. Finalmente, verificamos que o principal fenômeno variável encontrado nos eventos orais analisados foi o apagamento do “r” final, traço gradual. Essa percepção reforça a ideia de que essa variante continua recorrente no português brasileiro. Além desse traço, destacamos a produtividade da monotongação gradual e descontínua encontrada nas produções analisadas em registros mais formais e cotidianos, contudo o traço descontínuo mais produtivo nas produções analisadas foi a redução de marcas de plural, detectada nos falares de alunos com descendência rural e rubana, porém também encontrada entre alunos oriundos da zona urbana.

PALAVRAS-CHAVE: Traços descontínuos. Adequação. Monitoração. Ensino.

ABSTRACT

Objectives: To verify the incidence of discontinuous traits in formal speech events in student discourses, reflecting the strategies of linguistic accommodation in linguistic adequacy and monitoring movements in EJA classes. **Methods:** We analyzed the linguistic behavior of EJA students from two different groups, those who willingly accepted to participate in these reflections (BORTONI-RICARDO, 2004 and 2005). This analysis was based on a first formal oral record, in the form of a seminar, in which the students are invited to reflect on their own uses, as well as the sociolinguistic rules so strongly marked in their speeches. All research was systematized in a didactic series (BRONCKART, 2006) until a second seminar production. **Results:** The analysis was done by crossing the data obtained in the transcripts of the oral productions in two seminar moments, a diagnosis and a final production, (PRETI, 1999, p. 11-12), of the information contained in the socio-economic and sociolinguistic questionnaires that were answered by the students and the field notes that were recorded during the research (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005 and 2009). **Conclusion:** After crossing the data, it was possible to trace the sociolinguistic profile of the class, as well as to identify the incidence of discontinuous and gradual traits, in order to compare them with the regularities and the prestigious varieties, after which we noticed an improvement in the linguistic behavior and discursive. Therefore, we can affirm that the systematized teaching of orality can contribute to the demythification of linguistic prejudice, to the improvement of formality in oral events, and to broadening the sociolinguistic and discursive self-regulation of those involved. Finally, we verified that the main variable phenomenon found in the oral events analyzed was the deletion of the final "r". This perception reinforces the idea of continuity of this variant in Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Discontinuous traces. Adequacy. Monitoring. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Grau de complexidade formal de gêneros orais acadêmicos.....	58
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Origem linguística dos colaboradores	70
Gráfico 2: Relações linguísticas frequentes dos colaboradores com pessoas do campo.....	71
Gráfico 3: Atuação oral pública entre os colaboradores.....	72
Gráfico 4: Detalhamento das variantes encontradas nos eventos diagnósticos.....	79
Gráfico 5: Categorização geral da variação encontrada nos eventos diagnósticos.....	80
Gráfico 6: Detalhamento dos dados obtidos no II Seminário.....	95
Gráfico 7: Categorização geral da variação encontrada no II Seminário.....	96
Gráfico 8: Comparação dos traços encontrados na pesquisa.....	101
Gráfico 9: Reincidência de traços mais produtivos.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxa de analfabetismo no Brasil.....	25
Quadro 2: Processos de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2005).....	26
Quadro 3: Processos de difusão e focalização dialetal (BORTONI-RICARDO, 2005).....	27
Quadro 4: Índices de proficiência adquirida e desejada no ensino Fundamental.....	30
Quadro 5: Classificação dos traços de variação por Bortoni-Ricardo (2004).....	33
Quadro 6: Categorização dos traços descontínuos por Bagno (2011).....	34
Quadro 7: Orientação dos PCN para o ensino de oralidade.....	45
Quadro 8: Trecho de nota de campo/ diário de pesquisa.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Migração rural e urbana.....	28
Tabela 2: Incidência de variação linguística nos eventos diagnósticos.....	78
Tabela 3: Incidência de variação encontrada no II Seminário.....	92
Tabela 4: Incidência de variação encontrada: comparação de dados.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	17
2.1	PRESSUPOSTOS INICIAIS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM, TEXTO E GRAMÁTICA.....	17
2.2	ALGUNS ASPECTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA BRASILEIRA.....	22
2.3	REVISITANDO OS ÍNDICES DE ALFABETISMO NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO.....	24
2.4	PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DO RECONHECIMENTO SOCIOLINGUÍSTICO À AMPLIAÇÃO SOCIODISCURSIVA.....	35
2.5	RETROSPECTIVA DO ENSINO DE GÊNEROS NO BRASIL: PRINCIPAIS TEORIAS E A ESCOLHA DO ISD.....	50
2.6	O SEMINÁRIO: FERRAMENTA EFICAZ NO ENSINO DA ORALIDADE.....	56
3	METODOLOGIA	60
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
3.2	COLETA DOS DADOS.....	62
3.3	IDENTIFICAÇÃO, SELEÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	66
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	66
3.5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	67
3.6	ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	67
4	APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	69
4.1	PERFIL SOCIOECONÔMICO E SOCIOLINGUÍSTICO DOS COLABORADORES.....	69
4.2	EVENTOS DIAGNÓSTICOS.....	78
4.3	PROPOSTA DIDÁTICA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	81
4.4	II SEMINÁRIO.....	91
4.5	ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS: DIAGNÓSTICO E II SEMINÁRIO.....	97

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	108
	ANEXO A - Tabela detalhada do I Seminário e roda de conversa.....	111
	ANEXO B - Tabela detalhada do II Seminário.....	113
	APÊNDICE 1 - Proposta de intervenção didática.....	114

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, realizada com turmas da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), abordamos uma perspectiva para o ensino da oralidade, cujo principal aspecto envolve o caráter heterogêneo da língua e a incidência de traços graduais e descontínuos encontrados em produções orais de alunos. Portanto, trata-se de uma pesquisa com nuances da Sociolinguística variacionista e da Sociolinguística interacionista.

A pesquisa surgiu de antigas inquietações em sala de aula, sobre, por exemplo, se a língua é variável, mutável, por que esse aspecto é negado nas aulas de língua portuguesa? Se a oralidade é uma das modalidades dessa língua, por que é tão deficiente o ensino sistematizado da oralidade na escola?

A língua apresenta uma heterogeneidade muito diversificada em relação aos usos, aos falantes e às comunidades onde esses falantes estão inseridos. Além disso, é no discurso que a língua se materializa. Logo, a língua está relacionada aos contextos de produção e se constitui socialmente. Por essa razão, o ensino de língua não pode ser realizado de maneira isolada e descontextualizada, pois, se assim acontecer, correrá o risco de o ensino não ser significativo para os estudantes.

A modalidade de ensino que escolhemos também merece ser comentada. O ensino da EJA tem uma história marcada por lutas e por muitos entraves, além da produtiva variação linguística encontrada entre as comunidades. E, como todos os brasileiros, os alunos da EJA utilizam a língua em suas interações diárias, formais e informais. Por essa razão, vemos, no ensino significativo da língua, uma possibilidade de esses alunos melhorarem suas experiências linguísticas e, conseqüentemente, de ampliar seus horizontes sociais e profissionais e de melhorar sua atuação cidadã com criticidade e autonomia.

A realidade educacional da EJA é bem interessante, pois como é uma modalidade de ensino realizada depois do tempo regular, está imbricada no mundo do trabalho e nas responsabilidades da vida adulta, principalmente ao aspecto sociolinguístico rural ou urbano, marcado por suas interações e que exige uma metodologia e uma didática bastante diferenciadas. Vemos, no distanciamento entre

a norma padrão e as variedades estigmatizadas, um fator decisivo responsável pelas ausências e pelos silêncios na turma, bem como pela reprovação em massa. Assim, a partir do exposto até o presente momento, um ensino que evidencie essa variedade e que proporcione uma reflexão e a ampliação nas competências discursivas é o principal motor desta pesquisa.

Os usos estigmatizados, como “nós veve”, “as atividade”, “as pranta” e muitos outros, revelam uma origem linguística bastante comum e uma comunidade de fala que não pode ser esquecida, porque tal formação sociolinguística caracteriza negativamente os falantes em todo o país, que sofrem preconceito e exclusão de várias formas. E como a língua é poder, as discussões sobre variação precisam interligar todas as aulas de gramática.

Esta pesquisa foi baseada na concepção sociointeracionista da linguagem e na perspectiva linguística da Sociolinguística interacionista e variacionista, em que adotamos o seguinte referencial teórico: (a) em relação às mudanças metodológicas no ensino da língua, os textos de Antunes (2003, 2005, 2007 e 2009); (b) em relação à investigação dos traços linguísticos, a pesquisa qualitativa e o registro etnográfico para interpretação colaborativa de dados, sob o ponto de vista de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2011 e 2012) e de Bagno (1997, 1999, 2001, 2011, 2015 e 2017), em relação à promoção da reflexão crítica contra o preconceito linguístico e à identificação das variações linguísticas; como também (c) as pesquisas de Castilho (1998 e 2010) e Labov (2008). Quanto às teorias referentes ao estudo dos gêneros e à utilização da série didática de gêneros, tomamos como aporte teórico os estudos de Marcuschi (2008), Bronckart (2001 e 2006), J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth (2005), Bawarshi e Anis S. (2013). Como intervenção metodológica, esta pesquisa traz um olhar peculiar às turmas de EJA e às necessidades especiais no ensino da língua materna nessa modalidade. Assim, propusemos um viés sociolinguístico para reconhecer as normas rurais e rurbanas e o ensino da norma culta de forma efetiva e epilinguística.

Assim, na tentativa de esclarecer as inquietações sobre o ensino de língua em turmas com variação linguística tão evidente, levantamos os seguintes aspectos:

Asserção

A análise reflexiva da ecologia linguística dos alunos da EJA, em pesquisa etnográfica colaborativa, bem como sua utilização como diagnóstico norteador das atividades de língua materna facilitarão a apreensão dessa mesma língua, auxiliando, inclusive, a aprendizagem da leitura e da escrita?

Subasserções

1. O conhecimento dos traços descontínuos, por parte dos estudantes, em suas próprias falas, poderá auxiliá-los nas interações mais formais de uso da língua?;
2. Em interações mais formais, os alunos tenderão a monitorar seus estilos com mais eficiência do que nos eventos mais corriqueiros de sala de aula?;
3. O ensino de língua materna, à luz da Sociolinguística, minimizará o principal entrave nas aulas de língua - “o preconceito linguístico” - ainda tão cristalizado entre alunos da EJA?;
 - 3.1 Até que ponto as variações são percebidas nas turmas de EJA?
 - 3.2 O preconceito linguístico é disseminado ou combatido entre os alunos da EJA?
 - 3.3 Quais são os traços descontínuos presentes nas falas dos discentes nas turmas da EJA e como se dão as relações de poder em torno do ensino da língua, visto que todos interagem utilizando a língua e necessitam se adequar às mais diferentes situações de seu uso?

Como Objetivo Geral, buscamos avaliar a incidência de traços descontínuos em eventos formais de fala nos discursos discentes, que refletem as estratégias de acomodação linguística em movimentos de adequação e monitoração linguística em turmas da EJA.

Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar traços graduais e descontínuos na fala dos alunos em contexto escolar no gênero oral formal seminário;
- b) Traçar um perfil socioeconômico da turma analisada;

- c) Propor uma série didática direcionada às peculiaridades diagnosticadas nos dados, a fim de promover um estudo direcionado e palpável do ensino de língua materna nessa modalidade de ensino que ajuste o ensino dos gêneros orais.

No que diz respeito à estrutura, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos. O capítulo 2, intitulado **Fundamentação teórica**, é composto de seis sessões: na primeira, discutimos sobre as concepções de língua, linguagem, texto e gramática, que são basilares de toda investigação; na segunda, traçamos um panorama histórico e científico das principais contribuições da Sociolinguística no país; na terceira, tecemos algumas considerações sobre o iletrismo no país, baseando-nos nos resultados nacionais e internacionais de avaliações externas na educação básica, e destacamos a questão do analfabetismo funcional, para enfatizar a necessidade de partir dos usos da língua e seu aspecto variado e variável na didatização da língua e não, restringir-se ao ensino da norma padrão; na quarta, apresentamos algumas contribuições da Sociolinguística interacionista e variacionista na desconstrução do preconceito linguístico e como proposta de análise e de processo didático no ensino de língua, visando ampliar a competência discursiva; na quinta sessão, traçamos um panorama de estudos de gêneros, explícitos e implícitos, esclarecemos o motivo da escolha pelo ISD e apresentamos a proposta de Bronckart (2004) como modelo de nossa intervenção pedagógica; na sexta e última sessão, trazemos uma abordagem sobre o processo didático no ensino do gênero seminário e o aspecto avaliativo desse gênero formal da oralidade, desde a construção do gênero formal oral, até a apresentação dos conteúdos trabalhados e pesquisados, além da possibilidade de analisar as construções orais em um trabalho sociolinguístico.

No terceiro capítulo, apresentamos os **procedimentos metodológicos** utilizados na realização do estudo em tela, como: o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida; os critérios de escolha de seus colaboradores; os instrumentos utilizados na construção do *corpus*; a identificação, a seleção e a categorização dos dados e dos seus procedimentos de análises; a apresentação dos resultados e a elaboração da proposta didática.

O quarto capítulo, em que trazemos a descrição e a análise do nosso objeto de estudo, foi dividido em cinco sessões e uma sub sessão. Na primeira sessão, analisamos os eventos diagnósticos da pesquisa, os dados quantitativos encontrados nas transcrições e sua análise qualitativa; na segunda, descrevemos a construção da proposta de intervenção, e em sua subseção, apresentamos a proposta construída a partir dos resultados diagnósticos encontrados nos textos orais dos colaboradores da pesquisa; na terceira, apresentamos os dados encontrados no segundo seminário e analisamos os dados quantitativos e qualitativos desse evento comunicativo; na quarta, fazemos uma comparação entre os dados obtidos nos eventos diagnósticos e na produção do segundo seminário, para analisar esses dados quantitativa e qualitativamente; e na quinta, analisamos o questionário socioeconômico e sociolinguístico, para relacionar as informações neles contidas aos dados encontrados nas produções orais de cada aluno colaborador, com o intuito de traçar um paralelo entre suas origens linguísticas e as experiências comunicativas e de leitura com os traços de variação encontrados em suas falas.

Encerrando o trabalho, no quinto capítulo, apresentamos nossas considerações finais acerca da pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Uma língua pode apresentar diferentes variações em seus usos e suas formas, a depender da região onde é usada. Além das diferenças provocadas por questões etárias, de sexo e socioeconômicas dos falantes, apresenta variedades relacionadas às redes sociais de que os falantes fazem parte (cf. BORTONI-RICARDO, 2005). Essas variações podem provocar rejeição ou aceitação, em relação aos falantes que a ela estão expostos, de acordo com a ideologia e a cultura da sociedade que as usam. No caso do Brasil, o uso de variações rurais ou urbanas, as normas que identificam os falantes do campo ou das camadas sociais mais empobrecidas causam exclusão social.

O ensino da oralidade, durante muito tempo, assumiu, nas salas de aula, apenas o lugar das conversas paralelas e da troca de experiências entre alunos ou das leituras em voz alta. Mas, na presente conjuntura educacional, em que o acesso à informação, o crescimento das redes sociais e o aumento tecnológico exigem cada vez mais a apropriação de usos formais da língua tanto na modalidade oral quanto na escrita, notamos uma crescente preocupação com os letramentos múltiplos e com a competência discursiva, nos quais a oralidade apresenta papel de destaque. Por essa razão, o ensino da oralidade assume um novo enquadre nas aulas de língua materna, que precisa, urgentemente, ser compreendida em seu caráter heterogêneo.

Como pressupostos de qualquer discussão sobre a língua, as concepções de língua, linguagem, texto e gramática devem subsidiar as posteriores proposições e as contribuições da Sociolinguística brasileira no ensino de língua materna, tomando como diagnóstico os índices de alfabetismo no Brasil e da utilização de séries didáticas e o ensino da oralidade, como veremos a seguir.

2.1 PRESSUPOSTOS INICIAIS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM, TEXTO E GRAMÁTICA

O estudo sobre a língua remonta a uma época bem distante, na Índia, antiga Panini. Nessa mesma época, iniciaram-se os primeiros estudos fonológicos e morfológicos na Grécia antiga, com Platão e Aristóteles, que se interessavam pela

linguagem (cf. MARCUSCHI, 2008). Desde então, em cada período temporal, a linguagem vem sendo objeto de estudo em todas as sociedades.

As concepções sobre a língua e seus aspectos a serem estudados foram se alterando ao longo do tempo, embora essas ideias estivessem sempre atreladas às concepções de linguagem que se tinha em cada época em que era analisada. Já as concepções de linguagem originaram-se como expressão do pensamento. Nesse aspecto, a língua era vista como um sistema pronto e fechado, como proposto por Saussure (2006). A não utilização padronizada representava não saber pensar nem construir ideias. Posteriormente, a linguagem foi tomada como instrumento de comunicação, vista como um código utilizado na transmissão e na recepção de mensagens.

Graças aos estudos linguísticos atuais e às ideias do dialogismo interacionista, iniciados por Bakhtin, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação não é mais suficiente para dar conta da complexidade de uma língua em uso, que não é uma estrutura, mas estruturada, que não é um sistema fechado, mas um conjunto de sistematizações. A linguagem começou, então, a ser vista como interação comunicativa, e a língua, a ser vista como um feixe de variações, que assume o papel de práticas discursivas em eventos reais de comunicação.

Embora Saussure tenha se dedicado a analisar a *langue*, isto é, o sistema fechado da língua, ele não negou a existência da *parole*, mas não cogitava o seu estudo, a *parole* tomada como a língua em uso, era, nessa época, entendida como o lugar do caos, o que, para ele, representava apenas o início das dicotomias difundidas pelo estruturalismo (cf. MARCUSCHI, 2008).

Atualmente, a linguística apresenta várias linhas de pesquisa, que travam uma ampla investigação dessa língua em uso, seja para descrevê-la em suas multiformes ou para compará-la sincrônica ou diacronicamente. A Sociolinguística, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é uma das linhas da Linguística que procura analisar os aspectos da língua na sociedade que a usa, as normas prestigiadas e estigmatizadas, assim como as relações de fusão entre diferentes normas. A atual concepção da linguagem tem favorecido o estudo holístico da língua, pois seu

caráter plural, político e social é considerado, porém é possível perceber que, apesar dos grandes avanços nas ciências linguísticas, pouco tem sido efetivado no ensino das línguas na educação básica.

Se, no estruturalismo, as discussões giravam em torno da palavra, atualmente, é a respeito do texto e de sua funcionalidade que giram os estudos da língua. Em sua visão interacionista, o texto, numa perspectiva de estudo de gêneros, é visto como materialidade linguística de um evento de comunicação tomado em seu aspecto social e histórico.

Para Antunes (2007, p. 104), “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua”. Então, é impossível tratá-la como algo uniforme e acreditar que ela só pode ser usada em seu aspecto formal, em todas as situações e por todos os seus falantes.

Apesar de ser consenso o recorte acima, existe grande resistência a respeito desse caráter variável das línguas, assim como a característica heterogênea da comunidade que a usa. Segundo Marcuschi (2008, p. 63), “a língua é variada e variável, ou seja, isso pressupõe uma visão não monolítica da língua e contempla pelo menos três aspectos dessa variação ou heterogeneidade”. Com essa assertiva, remontamos à ideia de que existe heterogeneidade na comunidade linguística, no estilo e no registro de uma língua e em seu sistema (cf. BARTSCH, 1987). Concordando com Bagno (1997), podemos dizer que a língua se apresenta no social e na história de forma variada e situada, nunca está pronta e pode variar no espaço e mudar no tempo.

Durante muito tempo, nas salas de aula, a língua foi ensinada como sistema pronto, do qual as pessoas poderiam se apropriar, e o ensino da oralidade era desconsiderado. Antunes (2003) enuncia que à oralidade só cabiam as conversas e as leituras em voz alta e se desconsideravam totalmente os aspectos que estruturam a modalidade oral em seus usos formais. O ensino girava nos aspectos formais da escrita, e a maioria dos textos utilizados nas discussões eram de obras clássicas da literatura. No mais, o ensino era puramente gramatical em suas classificações e análises sintáticas.

Com a difusão das pesquisas sociolinguísticas e a produção e a legitimação dos PCN, o ensino começou a passar pela crítica e pela reflexão. Apesar de sua transposição didática estar chegando, aos poucos, nas salas de aula, ainda se revela de maneira tímida e suspeita. A necessidade de tempo para se dedicar à formação pessoal docente, a falta de recursos financeiros para comprar livros, outros suportes de divulgação científica e linguística e de recursos para participar de grupos de estudo/pesquisas e eventos científicos fazem com que grande parte dos docentes do país não consiga dar continuidade à sua formação individual permanente.

De acordo com Bagno (1999), Travaglia (2003), Bortoni-Ricardo (2004) e Antunes (2007), não existe idioma complicado para os falantes nativos de qualquer língua. Logo, não existe língua errada. Mas o princípio do ensino da língua deve considerar a norma do falante e o ensino epilinguístico de seus usos em todas as esferas necessárias. Não podemos mais conceber um ensino de língua materna limitado às questões metalinguísticas de classificação. Isso posto, é necessária uma urgente reflexão sobre o ensino das línguas e tornar emergente o avanço nas políticas públicas de formação continuada para os docentes de língua materna.

A atual orientação dos documentos oficiais (nacionais e estaduais) não garante o sucesso das aulas de língua portuguesa, visto que grande parte dos professores desconhece seus conteúdos e pouco participam de momentos de análise e reflexão sobre eles. Todavia, esses e outros documentos trazem, em seu texto, todas essas discussões que vêm sendo difundidas pelos teóricos e estudiosos da língua, embora de maneira bastante concisa. Eles apontam o estudo nas duas modalidades da língua (oral e escrita), indicam o texto como centro dos estudos linguísticos e apresentam o estudo baseado nos gêneros, que aparecem em grande parte das discussões sobre a língua portuguesa no país.

Em seu caráter sociointeracionista, a língua se manifesta nessas duas modalidades, ambas de igual valor e importância, logo, uma não representa a outra, as duas representam a língua (cf. MARCUSCHI, 2001). Numa perspectiva de contínuo, apresentam mais semelhanças do que diferenças. Para Bagno (1999, p. 130), “usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade”. A

concepção de que a fala é informal não se sustenta mais, por isso é possível falar de níveis e graus de formalismo (cf. TRAVAGLIA, 1997).

Ainda segundo Antunes (2002), embora a oralidade seja pré-requisito para o ingresso no mundo profissional e acadêmico, nas aulas de língua materna, seu ensino ainda é mínimo e insuficiente. A língua, por sua vez, para Beaugrande (1997), materializa-se nos textos, que se consagram como eventos comunicativos, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. E suprimir uma dessas ações é descaracterizar o objeto de estudo - o texto.

Vale lembrar que, em todo evento comunicativo, o texto apresenta aspectos cotextuais (intratextual) e aspectos contextuais (fora do texto). Nas relações cotextuais, o linguístico é construído nas relações gramaticais e lexicais, em que se apresentam as variações diatópicas e diastráticas.

As concepções de gramática e de tipo de ensino são fundamentais para uma pedagogia voltada para a competência comunicativa. Assim, se a gramática é a tradicional, vista como compêndio de regras, geralmente seu ensino é prescritivo e metalinguístico, este último resumido às classificações. Porém, se a concepção de gramática é a descritiva, o tipo de ensino será reflexivo e até epilinguístico. E como a gramática é parte fundamental em todo e qualquer texto, porque não existe texto sem linguístico, entendemos que a gramática, numa perspectiva sociointeracionista, deverá estar pautada nos aspectos sociolinguísticos da sociedade que analisa, assim como deverá ser refletida e conhecida em seus múltiplos aspectos.

Logo, caberá ao professor, em cada aula, refletir sobre que concepção de gramática está sendo trabalhada e que habilidades e competências serão adquiridas com o tipo de ensino escolhido. Se houver planejamento, todos os tipos podem ser desenvolvidos, mas o produtivo é o mais indicado para construir a competência comunicativa, que é o principal objetivo do ensino da língua portuguesa na educação básica (TRAVAGLIA, 1997).

Passemos, então, às considerações sobre a Sociolinguística no Brasil, para que possamos entender um pouco mais sobre a variação linguística recorrente na sociedade brasileira e em âmbito escolar.

2.2 ALGUNS ASPECTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA BRASILEIRA

A Sociolinguística é o ramo da Linguística que analisa a língua e sua relação com a sociedade, tomando os seus usos mais naturais, bem como os aspectos da sociedade que a usa, observando desde suas normas mais cultas até as mais estigmatizadas e como suas variantes linguísticas são recebidas.

Alguns estudos sociolinguísticos já vêm sendo empregados na educação, que vão desde o ensino bidialetal (em algumas realidades) até a identificação dos traços sociolinguísticos em algumas regiões do Brasil, e as análises do português culto que vêm sendo utilizadas na construção de gramáticas atualizadas dos usos cultos vigentes no país, como as de Castilho (2010) e a de Bagno (2011). Bortoni-Ricardo (2005) alerta para o cuidado de se utilizarem sem preocupação os métodos de análise sociolinguísticos do exterior em nossa sociedade brasileira, pois eles apresentam aspectos bem particulares que não se encaixam em nenhum método utilizado naquelas sociedades.

Os estudos sociolinguísticos universais giram em torno de três situações: sociedades multilíngues, multidialetais, sociedades de línguas crioulas ou pós-crioulas; e dialetos ou variedades urbanas e/ou étnicas em países industrializados onde a alfabetização é universal. Para Bortoni-Ricardo (2004), nossa sociedade não se enquadra em nenhuma dessas situações, por isso é necessária uma aplicação metodológica crítica e específica para nossa realidade linguística, pois, segundo a autora (p. 33), “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social.”

Somos uma sociedade monolíngue, mas que apresenta uma variação linguística surpreendente e onde existem alguns grupos de indígenas que usam seus idiomas, mas seu número é mínimo. Temos, ainda, em nosso território, alguns imigrantes estrangeiros que usam seus idiomas e a língua portuguesa. A verdade é que, no geral, esses grupos são muito pequenos, se considerarmos todo o contingente de falantes do nosso país. Além disso, nossa língua oficial é bastante diversificada. “Somos em grande maioria um país monolíngue, o que não representa homogeneidade linguística. Uma população de cerca de 189.612.814 habitantes, em um território de 8.547.404 km²” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 20).

Temos uma comunidade bastante específica, um território extenso, com falantes espalhados por todas as regiões. A língua varia no espaço e muda com o tempo. Então, como esperar que falantes de regiões tão distantes falassem da mesma forma e utilizassem a língua para as mesmas situações?

Além desses aspectos, em que os estudos sociolinguísticos mundiais não contemplam nossa realidade linguística, as pesquisas estudam sociedades de dois tipos: as tradicionais (estratificadas) e as modernas (abertas). E a sociedade brasileira apresenta um misto de características das duas diferentes sociedades analisadas nas pesquisas mundiais (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Das sociedades estratificadas advêm a grande diversidade de variedades e a falta de acesso à norma padrão; e das sociedades modernas, a permeabilidade social e a fluidez de papéis sociais, o que fortalece a necessidade de um método personalizado dos estudos sociolinguísticos no Brasil. Além dessas especificidades, a sociedade brasileira apresenta uma estigmatização muito forte em relação aos falares rurais e rurbanos, uma depreciação a toda e qualquer norma que fuja ao padrão, mas, sobretudo, às que representam estereotipação rural ou rurbanda.

Em algumas sociedades, a norma padrão é comumente utilizada sob aspecto contextual. Isso quer dizer que, a depender da situação, utiliza-se essa ou aquela norma. Mas, na sociedade brasileira, a norma padrão representa *status*, e a não utilização do padrão acarreta desprestígio, correção e rejeição, independentemente da situação comunicativa, sobretudo se a norma utilizada caracterizar falantes rurais ou rurbanos, de acordo com as situações de uso (BORTONI-RICARDO, 2005). Vale salientar que a estereotipação linguística não está ligada a fatores étnicos, apesar de dados mostrarem que existem três vezes mais brancos alfabetizados do que negros e mestiços (BORTONI-RICARDO, 2011).

Nas variedades linguísticas do português brasileiro (a partir de agora, PB), é possível encontrar dois traços: os graduais, presentes na fala da maioria dos brasileiros, e os descontínuos, aqueles que marcam a fala da zona rural e da rurbanda de nosso país. E, como é de se esperar, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, que supervaloriza a cultura literária, os falantes que utilizam os traços descontínuos ficam à margem da sociedade e de seus direitos. É a partir dessa ideia

de supervalorização da cultura literária que chegamos à seguinte sessão: os índices de analfabetismo no Brasil. Eis que surgem dois questionamentos: Qual seria o impacto dessa supervalorização da escrita para que se perpetuem, no Brasil, tamanhos índices de analfabetismo? Há alguma ligação dessa supervalorização com o analfabetismo brasileiro? Passemos a discutir sobre isso.

2.3 REVISITANDO OS ÍNDICES DE ALFABETISMO NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO

A alfabetização tem recebido grande investimento governamental nos últimos anos, seja em formação dos professores dos anos iniciais, seja em material de suporte para as aulas. Mas um fator é certo: as necessidades discursivas atuais exigem muito mais dos discentes, como habilidades de compreender e produzir o texto escrito, o que não era cobrado nos anos iniciais (BORTONI-RICARDO, 2004). E as formações continuadas para os docentes do ensino fundamental, nos anos finais, ainda não é uma política pública bem sistematizada em nosso país. Nesse aspecto, o ensino de língua nos anos iniciais está em enorme vantagem no ensino público na educação básica.

Por outro lado, as avaliações externas promovidas pelo governo nacional Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo estadual Sistema de Avaliação Estadual de Pernambuco (SAEPE) servem como um instrumento diagnóstico, embora passem por críticas quanto às suas elaborações e à padronização arbitrária. Essas avaliações têm apresentado um retrato das turmas da educação básica em nosso país, e alguns resultados são fornecidos por descritor, o que facilita a identificação da carência linguística por turma e por aluno.

Os índices mostram uma sociedade que apresenta taxas preocupantes de analfabetismo funcional, ou seja, esses usuários da língua conseguem decodificar os textos, mas não compreendem o que está escrito, tampouco as intenções subjacentes a eles.

À primeira vista, o analfabetismo diminuiu, mas, considerando os números de habitantes nos percentuais negativos, temos centenas de brasileiros que não conseguem sequer decodificar os textos. Observemos o quadro que segue:

Quadro 1: Taxa de analfabetismo no Brasil

Taxa de analfabetismo	
Na última década do século XX - 1991/2000, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 20,1% para 13,6 % .	
Confira na tabela abaixo.	
Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil	
1970	33,60%
1980	25,50%
1991	20,10%
2000	13,60%
Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2000.	

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais - 2000

As taxas de analfabetismo vêm caindo a cada avaliação. Esse é um aspecto bastante positivo, porém ínfimo em relação às necessidades atuais.

Vivemos em um mundo grafocêntrico, e nossas interações exigem compreensão e letramento de vários tipos. O nível de analfabetismo vem diminuindo, mas as avaliações mostram o crescimento de outro público, os analfabetos funcionais, os brasileiros que leem, mas não compreendem o que leem. Alguns só compreendem as informações explícitas dos textos, e quando autores, não usam seus conhecimentos linguísticos para exigir seus direitos e escolher seus governantes. O distanciamento das normas linguísticas de alunos e professores e a supervalorização da escrita e da cópia são as principais causas de uma alfabetização mecânica, que não proporciona ao indivíduo a competência necessária aos níveis de compreensão esperados nas situações reais de comunicação.

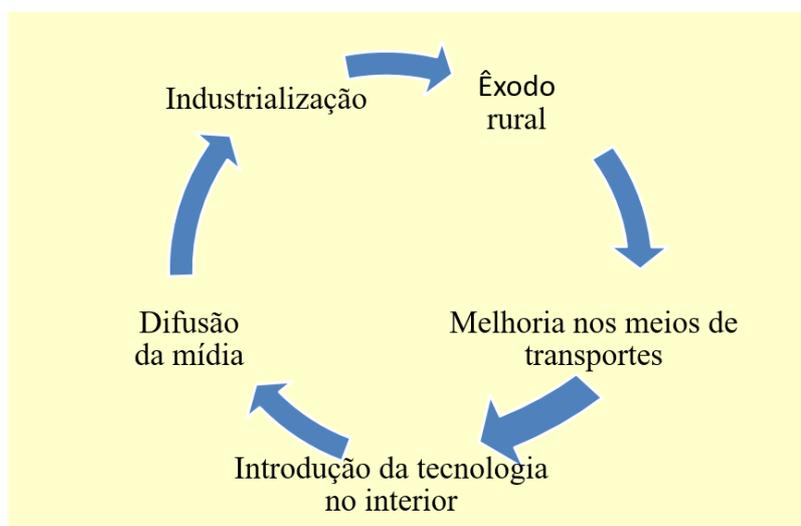
Toda a produção oficial, científica, legislativa e grande parte da literatura são produzidas seguindo uma norma linguística que é inacessível para a maioria dos falantes no Brasil. Entendemos que a norma padrão precisa ser trabalhada com eficiência, mas que se deve compreender esse distanciamento entre normas para que a alfabetização e o letramento aconteçam, de forma simultânea, sem problemas.

Outro aspecto preocupante é o nivelamento de todos os estudantes como urbanos e de classes médias e altas em nossas escolas. Essa padronização é presente não só nos livros didáticos, mas também nas aulas ministradas. Se, de um lado, a popularização da educação básica ampliou a demanda de alunos em sala de aula, o que é um aspecto positivo, de outro, os fatores identitários e culturais desses alunos sofrem uma padronização nessas salas de aula que provoca, em muitos casos, abandono ou reprovação. Esse aspecto heterogêneo da sociedade brasileira atual não pode ser ignorado pela educação linguística, uma vez que o número de analfabetismo funcional no país é bastante produtivo.

Até o final do Século XIX, nas cidades, as escolas só tinham alunos oriundos dos centros urbanos, e os docentes eram todos de origem urbana. Porém, com a popularização da educação básica e atraídos para os grandes centros pelas promessas traídas pela industrialização, os moradores rurais migraram para os grandes centros e, conseqüentemente, adentraram as escolas públicas e compuseram uma nova realidade de alunos com normas totalmente heterogêneas. Isso porque, ao chegarem às cidades, localizaram-se nas periferias ou em bairros mais afastados do centro. Assim surgiram as comunidades na área urbana, que deram origem aos falares rurbanos (BORTONI-RICARDO, 2011).

Vários fatores simultâneos colaboraram com o processo linguístico atual, como é possível observar no quadro 2.

Quadro 2 - Processos de urbanização



Fonte: Baseado em Bortoni-Ricardo (2011)

Muitas variedades surgiram por meio do contato linguístico. Porém elas se apresentam em um contínuo, pois não podem ser delimitadas de maneira isolada. As variedades que se localizam entre o rural e o urbano receberam o nome de variedades rurbanas (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008, 2011).

Observe o quadro abaixo, para compreender bem mais os dois processos que podem acontecer em contextos de imbricação das normas sociolinguísticas diferentes.

Quadro 3 - Processos de difusão e focalização dialetal



Fonte: Bortoni-Ricardo (2011, p. 124)

Como se pode observar, no quadro acima, há dois processos que serão observados no contato entre falantes de normas diferentes: a difusão dialetal e a focalização dialetal. A primeira é o contato aberto entre falantes diversos. Esse fenômeno decorre da mobilidade social de que os falantes usufruem ao circularem em diferentes espaços sociais. Nesse caso, os falantes rurais atravessam as fronteiras linguísticas, uma vez que convivem com grupos diferentes de falantes.

Na focalização dialetal, o processo é inverso, há estagnação em vez de mobilidade. Nesses casos, as redes são fechadas e a elas só pertencem familiares e vizinhos próximos. E como não existem oportunidades de novas experiências linguísticas, o sentimento ético de solidariedade supervalorizado faz com que,

nesses casos, não haja desejo de apropriação das normas prestigiadas por seus falantes. Quando os falantes do primeiro grupo adentram novos espaços sociais e se apropriam dos falares neles registrados, passam a aderir a um maior número de variedades de prestígio, que promovem uma ampliação linguística e uma competência comunicativa bastante substancial (cf. BORTONI-RICARDO, 2011).

O outro processo, chamado de focalização dialetal, acontece em sentido contrário. Nele, os falantes, em redes fechadas de interação, acabam conservando mais os traços trazidos da norma materna vernacular. Por essa razão, apresentam baixo nível de mobilidade social e, levados pelo sentimento de solidariedade, mantêm suas normas mais próximas da realidade rural ou rurbarana. Portanto, todas as relações interacionais e sociolinguísticas seguirão esses processos na construção da norma individual (idioleto) e serão partilhadas pelas comunidades (socioletos).

A tabela que segue apresenta os dados estatísticos que mostram a migração rural e a urbana nos últimos anos. Passemos a ela:

Tabela 1: Migração rural e urbana

**Brasil, População Total e Urbana, Grau de Urbanização e Incremento
Médio Anual da População Urbana, 1940-1970**

Período	Total	Urbana	Grau de Urbanização	Incremento
1940	41.236.315	12.880.182	31,24	-
1950	51.944.397	18.782.891	36,16	590.271
1960	69.930.293	31.214.700	44,64	1.243.181
1970	93.139.037	52.084.984	55,92	2.087.028
1980	119.502.716	80.436.419	67,31	2.835.144
1991	146.825.475	110.990.990	75,59	2.777.688
2000	169.544.443	137.697.439	81,22	2.967.383
2010	190.755.799	160.925.792	84,36	2.322.835

Fonte: FIBGE, Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

Fonte: Disponível em <http://cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20464.pdf>

De acordo com a tabela acima, passamos de 31,24 para 84,36 de grau de urbanização. Ou seja, esses 2.322.835 brasileiros que se concentraram nos grandes centros tiveram uma formação linguística muito diferente dos que tiveram origem urbana. Por causa disso, o ensino de língua portuguesa não pode se limitar ao

ensino de uma norma padrão, pois essa é uma forma de desconsiderar a língua e as pessoas que a usam. O nivelamento dos discentes em relação à língua, aliado a outros fatores históricos, econômicos e até de formação docente, são entraves numa educação de boa qualidade.

Veremos, mais adiante, que os resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reforçam a necessidade de melhorar o ensino da língua no Brasil. Esse resultado apresenta um nível baixíssimo de proficiência e projeta um futuro bastante promissor para esse ensino. Embora o atual resultado seja fruto de muitos fatores, defendemos, neste trabalho, que a indiferença à variação linguística, sobretudo à social, e o ensino metalinguístico da gramática normativa descontextualizada são os principais agentes dos baixos índices.

Os indicadores do IDEB são construídos com a junção de vários aspectos, entre eles, o desempenho dos discentes em avaliações externas e a frequência e os dados sobre os docentes e sobre a escola. Todavia a Educação de Jovens e Adultos continua fora dessas políticas educacionais. Seus discentes não participam dessas avaliações nem de outros projetos de intervenção, como, por exemplo, da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), em que se faz um excelente trabalho de intervenção no ensino de produção textual nas turmas do ensino regular. Como a EJA não participa de avaliações externas, como já referimos, apresentamos o resultado do ensino fundamental como diagnóstico, porquanto muitos dos alunos da EJA são remanescentes do ensino regular.

O quadro abaixo apresenta os resultados obtidos nas últimas avaliações e traça um panorama com os resultados esperados até o ano de 2021.

Quadro 4- Índices de proficiência adquirida e desejada

Anos Iniciais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5496900>

Na coluna do ano de 2005, lemos uma média de 3.5 nos resultados totais da educação básica, numa escala de 0 a 10. Mas sabemos que esse é um resultado limitado. Esperamos que, em 2021, atinjamos um índice de 5.5, que, para um índice de excelência 10, ainda está aquém. Todavia, como na educação os resultados são bem demorados, uma média de 5.5 para daqui a quatros anos seria um resultado bastante otimista. O fato é que a língua é o principal fator para se atingir uma proficiência desejada. Portanto, devido à sua importância, caso não seja bem direcionada, pode ser também o principal obstáculo para o desenvolvimento satisfatório dos alunos na educação básica.

Os reflexos das dificuldades dessa nova comunidade linguística podem ser percebidos nos resultados das avaliações externas, mesmo com o surgimento e o aprimoramento das políticas públicas educacionais. Os avanços ainda são mínimos, há dificuldades nos processos de leitura e compreensão textual e, ainda mais, nas produções textuais. Isso pode indicar a necessidade de um ensino de língua mais sensível às necessidades de uma comunidade linguística tão heterogênea.

Considerando a interpretação dos dados aqui apresentados, houve, de fato, um avanço nos processos de alfabetização. Porém ainda há uma grande quantidade de pessoas classificadas como analfabetas. O tempo na escola foi ampliado. Atualmente muitas escolas atuam em tempo integral, e os discentes passam nelas

grande parte do tempo. Mas o tempo na escola, com a mesma abordagem linguística do início dos Séculos IX e XX, não é suficiente para formar falantes competentes e leitores contumazes da língua portuguesa.

No contato dos alunos oriundos da área do campo com os professores letrados, cria-se um ambiente conflituoso para o ensino. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 31) assevera que “a língua é, por excelência, uma instituição social, portanto, ao estudá-la, é indispensável que se levem em conta as variáveis extralinguísticas, socioeconômicas e históricas”.

A sociedade brasileira é dividida em dois polos: de um lado, uma minoria abastada, intelectual e elitizada; de outro, a maioria desprovida de tudo, dos bens culturais e econômicos. Essa divisão é acentuada pela língua e pela norma que se emprega, sem considerar as causas históricas e geográficas de sua constituição (cf. BAGNO, 2015).

A língua portuguesa chegou ao Brasil há mais de quinhentos anos e, desde então, passou por muitas transformações, como é normal em todas as línguas. O tempo e o espaço reforçam a variação. A ocupação territorial nas áreas rurais, durante muito tempo, conservou o vernáculo rural isolado das áreas urbanas, por não sofrerem pressão da imprensa e, principalmente, da escola. Esse vernáculo conservou muitas características do português colonial arcaico (BORTONI-RICARDO, 2005).

Outro acontecimento importante para entendermos a atual conjuntura linguística foi a independência literária estabelecida no país desde a Semana de Arte Moderna, o que reforça a ideia da língua identitária dos brasileiros e que hoje é chamada de português brasileiro. De acordo com Bagno (1997), nosso português há muito tempo que não se parece como o português de Portugal, pois apresenta diferenças fonéticas, lexicais, semânticas, sintáticas e de uso.

Esse português natural, além de ter características do português colonial, apresenta formas próprias de pidgins¹, com regularidades próprias na fonética, na morfossintaxe e no léxico, o que, em nossa sociedade, caracteriza negativamente

¹ Pidgins eram as formas linguísticas usadas pelos descendentes africanos no contato com os portugueses, com os mestiços e os indígenas. Devemos considerar que o tráfico negreiro durou trezentos anos, logo, os negros recém-chegados ao Brasil mantiveram contato com três gerações de negros.

seus falantes. Já a cultura de letramento presente nas instituições sociais promove a padronização nos grandes centros, o que não acontece nas áreas rurais e suburbanas dessas cidades.

Considerando todos esses aspectos e compreendendo que não existem dicotomias nos usos da língua, a Sociolinguística apresenta contínuos² para se analisarem os traços linguísticos presentes na sociedade brasileira. Para Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2011), esses contínuos procuram localizar o evento discursivo em contínuos de urbanização, que vai desde o rural até o urbano, passando pela denominação rurbano. Outro contínuo apresentado é o da oralidade/letramento, que localiza o evento comunicativo quanto à utilização de material escrito na oralidade. O último contínuo é o da monitoração estilística, que localiza o evento quanto ao ambiente, aos interlocutores e ao tópico da conversa.

Não existem fronteiras fixas nesses contínuos, mas eles são linhas imaginárias, que, de acordo com os traços, mais monitorados ou não, baseados no texto escrito ou com aspectos apenas da oralidade, e de acordo com a influência rural e urbana que sofreram os falantes, os eventos podem oscilar de um ponto a outro. Nesses contínuos, podemos identificar os traços graduais e descontínuos da fala, em que Bagno (2011, p. 105) afirma ter, “claramente, dois grandes conjuntos de traços linguísticos: aqueles que aparecem na fala de todos os brasileiros independente de sua origem social, regional” e os que caracterizam os falantes rurais e rurbanos. Embora não sigam a norma padrão, esses traços graduais não sofrem estigma, como a despalatalização das sonoras palatais (lateral e nasal), por exemplo: *carinhoso* ~ *caĩoso*; a monotongação de ditongos decrescentes: *beira* ~ *bera*; a desnalização das vogais átonas finais: *homem* ~ *homi*; assimilação e degeminação do /nd/ (nd > nn > n): *mostrando* ~ *mostranu*; e queda do /r/ final nas formas verbais, como em: *amar* ~ *amá*. Esses traços graduais são aceitos facilmente porque não são identificados como erros por grande parte dos falantes, uma vez que estão presentes na fala da maioria dos brasileiros e, fonologicamente, são menos marcados.

² Esses contínuos são linhas imaginárias que servem para localizar os atos de fala de acordo com os fatores próprios de cada evento.

Já os traços descontínuos requerem um olhar mais específico, devido ao forte estigma provocado, pois eles representam os falantes da zona rural ou os representantes das variações socioeconômicas de classe baixa ou rurbanas. Vejamos algumas possibilidades desses traços apontados por Bortoni-Ricardo (2005, p. 57):

- a semivocalização do /lh/, por exemplo: *velho* ~ *veio*;
- a epêntese do /i/ depois da sílaba travada, como em *paz* ~ *pazi*;
- a rotacização, como em *silva* ~ *sirva*;
- a monotongação do ditongo nasal em *muito* ~ *muntu*;
- a supressão do ditongo crescente em sílaba final, em dois casos, *veio* ~ *vei*, *padrinho* ~ *padriu* ~ *padrim*;
- a simplificação dos grupos consonantais no aclave de sílaba com a supressão da segunda consoante, como *dentro* ~ *dentu*;
- a metátase, como em *satisfeito* ~ *sastifeito*.

A fim de eleger um parâmetro de classificação para os traços encontrados nesta pesquisa, apresentamos a categorização de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) e a de Bagno (2011).

No quadro abaixo, Bortoni-Ricardo apresenta a categorização entre os traços graduais e descontínuos encontrados em suas pesquisas. Comparemos as classificações acima com o quadro apresentado por ela:

Quadro 5 - Classificação dos traços de variação

Nº	EXEMPLO	TRAÇO GRADUAL	TRAÇO DESCONTÍNUO
01	Inté		XXXXXX
02	Limoero	XXXXXX	
03	Prantei		XXXXXX
04	Artura		XXXXXX
05	Ocê	XXXXXX	
06	Ponhei		XXXXXX
07	dos vento	XXXXXX	
08	Sor		XXXXXX
09	Dexei	XXXXXX	
10	Tivé	XXXXXX	

11	Dibaxo	XXXXXX	
12	uma foia		XXXXXX
13	Percisá		XXXXXX
14	Muíé		XXXXXX
15	Dispois		XXXXXX

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 54)

A compreensão de que a necessidade linguística mudou muito nesses últimos anos e de que a comunidade linguística de discentes não é homogênea em nenhum aspecto nos faz entender que o ensino de língua precisa ser bem específico, principalmente nos casos em que seja detectado o perfil sociolinguístico rural e urbano de seus discentes.

Para termos uma visão mais ampla sobre a classificação apresentada pela autora acerca das variações da língua portuguesa, analisaremos a categorização de Bagno sobre os mesmos traços. Observe-se o quadro que segue, uma adaptação da classificação dos traços descontínuos:

Quadro 6: Categorização de traços descontínuos

EXEMPLOS	NOMEAÇÃO DOS TRAÇOS
Bebo, arvre	<i>Queda da vogal postônica em proparoxítonas</i>
Home, onte, fizeram	<i>Desnalização das sílabas postônicas</i>
Notiça, paciência	<i>Monotongação</i>
Praca, tarco, Futebol	<i>Rotacismo</i>
Veia, abeia, teia	<i>Vocalização da palatal</i>
Cantano, dormino	<i>Assimilação dn- redução do gerúndio</i>
Os menino	<i>Redução das marcas reduntantes de plural</i>
Eles canta	<i>Redução da morfologia verbal</i>
Antonce, Depois...	<i>Léxico característico</i>

Fonte: Adaptado de Bagno (2011, p. 107)

Para Bagno, a redução do DN em N, no caso dos gerúndios, é um traço descontínuo, visão diferente da que foi trazida por Bortoni-Ricardo.

Uma das perspectivas do ensino de língua materna é a sensibilização ao dialeto do aluno, considerando-o palpável na construção de sequências de atividades e de análises nas retomadas dos textos orais. A regularização e a sistematização desses usos servem de base para novas construções. É em um contexto de solidariedade e de respeito em que alunos e professores podem falar em adequação e monitoração da linguagem.

Finalizada esta sessão, seguiremos com a discussão referente à pedagogia da variação linguística. Esse é um assunto de fundamental importância a ser discutido neste trabalho, por servir de base para o tema aqui discutido: a variação linguística no contexto escolar.

2.4 PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DO RECONHECIMENTO SOCIOLINGUÍSTICO À AMPLIAÇÃO SOCIODISCURSIVA

Como proposta para o ensino de língua materna, a Sociolinguística interacional, aliada à etnografia da fala, à análise linguística textual e a outras áreas linguísticas têm constituído o que o que é denominado de Pedagogia da Variação Linguística. Essa perspectiva é amparada nas mais completas percepções de direito linguístico, como aspecto de identidade e de cidadania e do reconhecimento da diversidade e da pluralidade linguística e cultural, e tem se apresentado como uma possibilidade relevante na abordagem de ensino da língua.

A Sociolinguística interacional e, mais especificamente, a denominada de Sociolinguística educacional, inicialmente, fundamentada nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) no Brasil, têm se mostrado uma frutífera área de estudos e de aplicação didática. Essas pesquisas iniciais têm fomentando, em todo o país, outros estudos na área educacional por estudiosos interessados no ensino de língua materna e de uma segunda língua. Assim, essa linha de pesquisa e aplicação à educação tem se mostrado bastante promissora em vários aspectos, seja no reconhecimento da cara linguística do Brasil seja no combate ao preconceito

linguístico, ou como proposta de análise de dados para ampliar a competência linguística do alunos da educação básica.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), a Sociolinguística educacional pode ser definida como “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”. Dessa forma, a Sociolinguística educacional, amparada numa pedagogia da variação linguística, sob muitos aspectos, está também fortalecida em estudos sobre leitura, escrita, alfabetização, letramento e métodos de ensino, com a ampliação de estudos em áreas diferentes da Linguística, como, por exemplo, o estudo de gêneros e da linguística textual, além das contribuições de todas as pesquisas que vêm sendo realizadas com propósito pedagógico e didático das línguas.

Marcuschi (2010, p. 10) afirma que “o certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade”. A competência de passar de uma para outra modalidade da língua, evidentemente, dentro de situações reais de comunicação, é o que caracteriza um falante autônomo nos usos da língua.

Mesmo com todos os esforços para promover o ensino da gramática na escola como sobreposição às variações discentes, os índices das avaliações mostram a total ineficiência de tal abordagem, uma vez que revelam níveis baixíssimos de proficiência em todo o Brasil, conforme já referimos neste trabalho. Esse dado é bastante interessante e reforça a ideia que aqui defendemos: a de que o ensino da língua é um aspecto chave para alterar essa realidade, porque todas as disciplinas passam pelo pressuposto de se saber ler e escrever, bem como produzir textos orais e escritos com eficiência para desenvolver qualquer outra aprendizagem. Porém, como a língua é variável e variada, é necessário encará-la como tal, para que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente, partindo das experiências dos alunos e desmitificando o preconceito linguístico em favor de sua aprendizagem, pois, de acordo com Bagno (2015, p. 202), o ensino de língua deve passar por uma reflexão sensível, visto que

ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não rebaixar autoestima do indivíduo.

Embora a teorização sobre as variações seja bastante difundida nos meios acadêmicos, muitos preconceitos têm dificultado seu reconhecimento e ensino na educação básica. É consensual, entre linguistas e estudiosos, o fato de que as variações não devem ser ignoradas na escola e que precisam ser evidenciadas, refletidas e reconhecidas pelos alunos e pelos professores, pois algumas variações, as desprestigiadas, produzem efeitos discriminatórios para seus usuários, em algumas situações de uso e em alguns contextos. E desde que esses estudos possam ultrapassar os muros das universidades, esse conhecimento poderá fortalecer tanto os que utilizam essas variações desprestigiadas quanto todos os falantes do português brasileiro.

Apesar das orientações dos cientistas da língua e dos documentos oficiais que regem o ensino no Brasil, existe uma forte resistência, mesmo sem base teórica alguma, sobre o ensino de língua numa perspectiva heterogênea. E essa resistência é defendida por leigos, gramáticos e conservadores de maneira geral. Porém, segundo Travaglia (2011, p. 27), “a educação linguística deve, pois, alertar para a existência das variedades linguísticas, suas características, e quando é adequado o seu uso”.

Embora alguns gramáticos e professores tradicionalistas acreditem que o ensino das variações pode “disseminar contaminação linguística”, em vez de esclarecimento e aprimoramento linguístico, esse ensino é referenciado nos documentos que regem a educação nacional como ensino gramatical epilinguístico, que, associado ao reconhecimento heterogêneo da língua dos falantes e das comunidades linguísticas, pode promover uma aprendizagem plural e substancial da língua e que acreditar numa contaminação linguística não tem fundamentação teórica nem científica. Travaglia (2008, p. 41) refere que “o aluno, ao chegar à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina”.

Na sessão que segue, apresentamos as principais contribuições da Sociolinguística em favor da pedagogia da variação linguística e a necessidade de desmitificar o preconceito linguístico em favor do ensino de língua materna no Brasil. No término, pontuaremos alguns aspectos sobre o ensino da variação linguística na BNCC, nos PCN e nos Parâmetros Estaduais da EJA em Pernambuco.

2.4.1 Contribuições científicas em favor da pedagogia da variação linguística

Nesta seção, trazemos as principais contribuições da Sociolinguística e da Linguística de texto em favor de um ensino epilinguístico, que reflita sobre os fenômenos variáveis da língua e o ensino gramatical reflexivo.

O reconhecimento da língua como práticas de usos sociais modificou profundamente o ensino de língua materna na educação básica. Apesar dos entraves, das dúvidas e da falta de segurança didática vivida por muitos professores, tornou-se consensual achar que o ensino não pode mais ser como era antes da publicação dos PCN (1998). A sociedade mudou, a escola precisa acompanhar as tecnologias e os avanços científicos. Porém, para Travaglia (2009, p. 12), “algumas aulas de português afastam a língua da vida a que ela serve e se torna algo artificial.”

O ensino de língua portuguesa precisa abrir espaço para debates e discussões e assumir a análise das produções reais dos próprios alunos ou de autores diversos como material autêntico de pesquisa e estudo. Sobretudo, é preciso reconhecer que a língua acontece em textos que são produzidos em formatos de gêneros textuais, que sofrem alterações com a contribuição social, logo, não se concebe uma educação linguística fora de tais padrões.

É necessário refletir sobre os usos da língua, em seus múltiplos aspectos, ora reflexões mais linguísticas, ora mais sociais. E, com base nessa premissa, a Sociolinguística interacional vem aliada às outras correntes de análise da língua com uma proposta de educação linguística que considere o falante de forma holística, como ser histórico e real, que necessita transitar em contextos diversos, utilizando a língua em situações formais ou não.

Se, de um lado, a Sociolinguística interacional tem seu *corpus* de análise na fala de indivíduos, de outro, ela não se limita a essa fala individualmente, pois considera a atividade linguística como um todo, ou seja, um evento discursivo. Sobre a Sociolinguística interacional, acertadamente Bagno (2017, p. 431) assevera que “essa disciplina faz o estudo do uso contextualizado da linguagem, caracteristicamente interações faladas face a face.” Sendo assim, alguns aspectos precisam ser considerados diante de uma proposta de ensino plural. O autor acrescenta que,

cada vez mais se torna evidente que é preciso analisar a nossa realidade sociolinguística sob três focos: de um lado, (1) a norma-padrão, isto é, o modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa e que de fato não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco a escrita mais monitorada, e, do outro lado, como extremos de um amplo continuum (2) o conjunto de variedades prestigiadas, faladas pelos cidadãos de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural, e (3) o conjunto das variedades estigmatizadas, faladas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres, com menor acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares. Com isso quero deixar claro que a norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo. (2015, p. 13)

Com essas considerações, podemos entender que a língua portuguesa tem três facetas que precisam ser consideradas pelos professores de língua no Brasil: (1) a **norma padrão**, que não corresponde à “norma culta”. Isso porque, segundo estudos do projeto NURC, essa norma apresenta um grande distanciamento entre grande parte das orientações normativas que a regem e os falares cultos registrados no Brasil; (2) as **variações prestigiadas**, que correspondem aos falares cultos de falantes diferentes, que não representam uma unidade, mas são também bastante diversificadas e dependerão do contexto e dos gêneros textuais utilizados; e (3) as **variações desprestigiadas**, que são formas bastante estigmatizadas e causadoras de rejeição em alguns contextos e por alguns falantes.

É importante ressaltar que uma pedagogia da variação linguística não pode se anular diante dos usos que essa língua pode ter. Precisa, inicialmente, reconhecer a cara linguística do Brasil, ampliar os horizontes dos estudantes, de forma consciente e crítica, e promover as práticas letradas e a autonomia discursiva. Bortoni-Ricardo (2004, p.75) considera que

é papel da escola facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados.

Como se pode perceber, uma educação que vise a um ensino pautado na pedagogia da variação precisa, de fato, dar oportunidades aos alunos, para que eles possam utilizar a língua em situações formais e reais de comunicação, assumir papéis sociais distintos e, posteriormente, analisar e reconstruir os próprios textos. Para isso, é estimulá-los a ouvir e a ler textos de outros ou ouvir e ler suas próprias produções bem como analisar esses textos, não apenas sob o ponto de vista linguístico, mas também de todos os aspectos discursivos imbricados naquele evento. Assim, eles estarão, realmente, tendo uma educação linguística que encare a língua como de fato ela é.

Na próxima sessão, discutiremos sobre o tema que perpassa toda a nossa pesquisa, o preconceito linguístico, um dos principais fatores para a não efetivação de uma pedagogia da variação linguística como instrumento de inclusão social.

2.4.2 Desmitificando o preconceito linguístico

O preconceito linguístico é um fator excludente e discriminatório que atinge a maioria dos falantes da língua portuguesa no Brasil, porquanto atua disfarçadamente e pode estar presente em muitos ambientes públicos. Esse tipo de preconceito se impõe comumente, infiltra-se como se fosse legitimado por saberes científicos e busca justificativa e respaldo em abordagens gramaticais tradicionais, mesmo que elas já sejam mais que ultrapassadas. Porém, seus propagadores encontram apoio

na imprensa – televisão, revistas e jornais conservadores. Esse tipo de preconceito também é divulgado em livros que focalizam os erros contra “o português”. Logo, o preconceito linguístico, de tão difundido como preservação da língua ou como legitimidade teórica, continua sendo sustentado e divulgado em muitos âmbitos da sociedade.

Para Bagno (2015, p. 115), “o tipo mais trágico de discriminação não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas a discriminação que uma pessoa exerce contra si mesma”. Assim, o preconceito linguístico atua de maneira tão sorrateira que é capaz de fazer com que pessoas que sofrem por causa dele achem que elas realmente merecem sofrê-lo e não atentem para o fato de que algo que atinge tão grandioso número de falantes no Brasil precisa ter uma explicação científica, histórica ou social, por isso, o pior preconceito é o preconceito contra si mesmo.

Esse preconceito não é combatido pelas vítimas, muito menos pelos professores de língua portuguesa, que seriam os mais indicados para fazê-lo, uma vez que conhecem a língua em seu caráter heterogêneo. Sobre esse aspecto, Faraco e Zilles (2015, p. 8) afirmam que “a língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral”.

Se, de um lado, esses falantes não puderam escolher a formação linguística que tiveram e, tampouco, puderam evitar o difícil acesso aos bens letrados culturais e científicos dos quais foram excluídos socioeconomicamente, de outro, seria mais do que justo terem ao menos seus falares respeitados e seus direitos sociais garantidos, a fim de serem incluídos, por causa da educação, em outras culturas e em novos contextos sociais, pois, ainda segundo Faraco e Zilles (2015, p. 15), é necessária

uma pedagogia sociolinguisticamente sensível que ofereça aos educandos a possibilidade de compreender a heterogeneidade linguística da sociedade em que vivem, situar nela as variedades ditas cultas, abrir-se para seu domínio e, acima de tudo, superar criticamente qualquer atitude preconceituosa.

Como já abordado na sessão 2.1, esse tipo de preconceito tem sido combatido pelos PCN e pelos Parâmetros Estaduais de Pernambuco. Nesse contexto, é possível ver uma conjuntura se formando para o fim desse preconceito, que ataca os mais pobres e mais carentes de nossa sociedade, já que se vislumbra uma abertura para essa pedagogia da variação linguística com tais medidas oficiais.

Um dos maiores problemas do preconceito linguístico, apontado por Bagno, está associado ao abandono da escola e ao silenciamento em algumas situações sociais, pois (2015, p. 31) “muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a quem têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos”. E esse distanciamento linguístico é acentuado pela falta de sensibilidade difundida pelo preconceito. Assim, muitos brasileiros seguem tendo seus direitos negados pelos órgãos públicos e sem ter na escola a devida educação para transformar essa realidade.

É preciso compreender que a língua portuguesa não está caminhando para a destruição. Mas, como a língua está ancorada nas sociedades que a usam, ela mudará sempre com o passar do tempo. Assim como as pessoas não são iguais, essa língua também se apresenta de forma diferente. Essas formas não são melhores nem piores do que outras, apenas diferentes.

Outro fator importante para o qual Bortoni-Ricardo chama a atenção é a pluralidade cultural. Segundo essa autora (2004, p. 35), “a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental”, e é justamente na escola que a desmitificação do preconceito linguístico precisa começar.

Uma educação linguística é fundamental para o desenvolvimento social como um todo, porque a democratização dos saberes, em todas as áreas do conhecimento, depende de uma educação que amplie as competências linguísticas e discursivas de todos os falantes, sobretudo, dos que estão à margem de toda a produção científica, cultural e das leis que são criadas no país. Só assim, esses falantes poderão participar criticamente das escolhas políticas, da criação das leis e, pelo menos, ter seus direitos básicos assegurados.

Assim, uma educação linguística que seja amparada nos princípios da pedagogia da variação pode ser uma resposta positiva para neutralizar preconceitos e, talvez, atenuar as diferenças sociolinguísticas que existem atualmente.

Vejamos, a seguir, as orientações sobre o ensino da variação linguística nos PCN, nos Parâmetros Estaduais de Língua Portuguesa na EJA e na BNCC, norma para o ensino fundamental homologada desde o dia 20 de dezembro de 2017.

2.4.3 A variação linguística nos PCN, nos Parâmetros Estaduais de Língua Portuguesa na EJA e na BNCC

Nesta seção, apresentamos as concepções e as orientações que constam nos documentos oficiais que regem a educação no país a respeito da variação linguística. Inicialmente, analisamos algumas orientações nos PCN que foram publicados há 20 anos.

Apesar das críticas ao documento, é inegável sua contribuição para as discussões em torno da língua no século passado. Logo no início, apresenta-se o objetivo da criação do documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (PCN, 1998, p.5)

O respeito às diferenças linguísticas foi uma das razões para se criar o documento citado, bem como a falta de um documento para orientar o ensino na educação básica, no caso desta pesquisa, especificamente, o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Segundo os Parâmetros, “a língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe, pelo menos, uma dessas variedades, aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes” (PCN, 1998, p. 81).

Essa percepção é fundamental, porquanto norteará todas as práticas didáticas que possam ser tratadas dentro e fora da sala de aula. Logo, conceber a língua como variável implica uma série de estratégias pedagógicas diferentes das que seriam mobilizadas diante de uma língua homogênea, em que se descarta a ideia de ela ter uma abordagem gramatical única e uma acepção de língua como padrão único, independentemente das situações de uso.

Em outro trecho, os PCN trazem mais uma questão fundamental: a desmitificação do preconceito linguístico. Segundo esse documento, “não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística” (1998, p. 82).

Como podemos notar, essa tentativa de orientação pedagógica já primava pela desconstrução do preconceito contra as diversidades linguísticas. O preconceito linguístico é tratado com bastante seriedade nesse documento, principalmente quando afirma que “a discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade” (PCN, 1998, p. 82).

Considerando que esse documento apresenta inovações, mesmo que com uma visão limitada às discussões teóricas linguísticas do século passado, seria relevante, ao menos, analisar suas constatações. Mas devido às acertadas colocações dos estudiosos da área, a desmitificação do preconceito linguístico não tem sido notada com o efeito de tais estudos.

O ensino da língua, com resquícios do tradicionalismo e da imposição da gramática normativa, e alimentado substancialmente pelos livros didáticos e pela falta de formação continuada. Mas, com a instituição de uma orientação nacional que focalize as questões de variação linguística e o preconceito, os municípios e as secretarias estaduais iniciaram, ainda no final do século passado, debates e “capacitações” sobre o “novo” método de ensinar a língua. Apesar de o documento ter sido publicado há quase vinte anos, a pedagogia da variação linguística, ou o combate ao preconceito linguístico, está bem longe de ser uma realidade nacional. De maneira efetiva, o documento supracitado traz uma série de propostas didáticas

que tratam especificamente do problema da variação linguística, como podemos constatar no quadro que segue:

Quadro 7: Orientação para o ensino da oralidade nos PCNs

- *Transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;*
- *edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;*
- *análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;*
- *levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes:*
 - *elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;*
 - *estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise;*
 - *comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados e diferentes publicações (por exemplo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil);*
 - *comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;*
 - *comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;*
 - *comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas;*
 - *comparação de textos de um mesmo autor, produzido em condições diferentes (um artigo para uma revista acadêmica e outro para uma revista de vulgarização científica);*
- *análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;*
- *análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;*
- *análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.*

Fonte: PCNs de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental (p. 82 e 83)

Esse quadro demonstra que, desde o final do século passado, a pedagogia da variação já vinha sendo indicada como proposta teórico-metodológica para o ensino de língua no Brasil. Essa proposta seminal é apenas uma sequência limitada de atividades que podem ser vivenciadas no tratamento da variação, embora também possa ser acrescentada de acordo com as necessidades específicas de cada turma. Porém, é interessante afirmar o que significa partir dos usos reais para a produção das análises, as edições dos textos, as mobilizações de adequação e a monitoração linguística. Também é relevante reafirmar que um ensino nesses moldes é imensamente mais rico do que as análises metalinguísticas tão defendidas

pelo ensino tradicional, uma vez que, nessa perspectiva poderá, de fato, habilitar os discentes a serem cidadãos críticos e reflexivos, inclusive nos usos da própria língua.

Passaremos, agora, a analisar algumas concepções presentes nos Parâmetros Estaduais de Língua Portuguesa da EJA. Convém salientar que a escolha da modalidade está totalmente ligada à pesquisa em tela. Todavia, esse documento apresenta as mesmas concepções de língua, linguagem, texto e ensino dos parâmetros de língua portuguesa do ensino regular desse mesmo estado. E como se trata de um norte específico para a EJA, acreditamos que importante para a análise que aqui é feita. Ressaltamos, ainda, que, como os Parâmetros Nacionais Curriculares não contemplam especificamente a modalidade da EJA, vemos nesta produção um avanço nas discussões a respeito da língua materna nessa modalidade. Esse segundo documento - Parâmetros Estaduais de Língua Portuguesa da EJA - foi publicado em 2012, catorze anos depois da publicação dos PCN. A importância dessa informação consiste justamente na influência recebida pelo primeiro documento, embora esse parâmetro esteja bem mais didático e detalhado do que o primeiro.

A análise da língua, como prática de uso, já vem explicitada no início do documento, como é possível constatar nos PCPE (2012, p. 13), quando afirma que “usar a língua, na modalidade oral ou escrita, requer considerar o contexto discursivo, que envolve os interlocutores, seus objetivos, um local e momento determinados.”

A oralidade, assinalada como lugar do caos por Saussure, é ignorada pelo ensino tradicional e limitada às conversas paralelas ou informais na escola. Contudo, entendendo a concepção de língua como discurso, a oralidade surge em todas os documentos oficiais como modalidade da língua tão importante quanto a escrita. Logo, essa percepção evidencia ainda mais o ensino da variação linguística, já que a língua tratada nos contextos de uso, considerando suas duas modalidades, fornecerá uma complexa produção variável de elementos linguísticos.

Outro aspecto interessante que está aqui subtendido é a ideia de que a norma padrão não serve para todas as situações ou que não pode ser encontrado em todos

os usos da língua. Encontramos aqui mais uma razão para o trabalho com a variação, uma vez que fugir dela, como se vê, é praticamente impossível.

O ensino epilinguístico, de acordo com Travaglia (1995 e 2009), é evidenciado em todos os PCN para apresentar a forma de ensinar gramática. Esse documento apresenta um trabalho com os seguintes eixos: Apropriação do Sistema Alfabético, Oralidade, Leitura, Literatura, Estéticas literárias e seus contextos sócio-históricos, Escrita e Análise Linguística. Este último aparece como sendo verticalizado, uma vez que deverá perpassar todos os outros eixos, como propõe o PCPE (2012, p. 21), a afirmar que, “ao contrário de uma perspectiva normativa, a análise linguística objetiva aliar oralidade, leitura, escrita e unidades linguísticas, considerando seus aspectos discursivos e funcionais.”

Logo, quando o ensino sai do foco da normatização e se abre para os discursos, as estratégias mudam, porque o objeto de análise mudou. E, nesse caso, saiu de um enfoque limitado, de um recorte da língua e se abriu para sua dimensão. Como se pode observar, o PCPE apresenta uma abordagem que considera a heterogeneidade da língua e, nessa perspectiva, trabalha o preconceito linguístico também, já que a normatização não é o centro das interações, tampouco será dos estudos. Então, em vez de erro, a aprendizagem se fortalecerá nos processos de adequação e acomodação linguísticas, às quais estão sujeitos todos os falantes da língua, independentemente de quem sejam ou em que norma vernácula foram formados.

Para finalizar a análise da perspectiva de ensino da variação nesse documento, destacamos o seguinte trecho do PCPE (2012, p. 20 e 21):

Isso significa basear o ensino numa concepção interacionista de linguagem, já referida anteriormente no presente documento, que abarca uma gama de manifestações linguísticas diretamente relacionadas aos seus usuários e aos contextos de uso da língua. Com base nessa concepção, o ensino de Língua Portuguesa enfoca o desenvolvimento da competência discursiva, envolvendo o domínio da norma culta em comparação com outras variedades. Como consequência, espera-se que o estudante conheça uma gama maior de variedades linguísticas, apropriando-se delas e refletindo sobre elas para, em sua vida social, lançar mão da variedade que seja mais adequada à situação em que se encontra.

Como visto acima, o foco recai sobre as variações e suas múltiplas formas, não apenas a “norma culta”, tampouco a norma padrão. Dessa forma, a questão do ensino é muito mais plausível e real, pois não há mais como desconsiderar os usos que podem ser realizados fora do que se considerou padrão único durante muito tempo. Esses dois documentos analisados brevemente aqui, apresentaram orientações para o ensino de língua portuguesa e explicitam, em seu arcabouço teórico, seu caráter variado e variável como um aspecto importante do ensino da disciplina aqui referida.

A partir de agora, trataremos de alguns pontos da BNCC³ que, como foi homologada como projeto de lei para o ensino fundamental, não trará apenas orientações para o ensino, mas também normatizações federais para o ensino de língua no país. Portanto, tem força de lei desde 20 de dezembro de 2017.

Na conceituação inicial da disciplina ‘Língua Portuguesa’, apresentamos a concepção de língua proposta pela BNCC (2017, p. 62), que propõe que devemos “compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade”. Assim, como se pode observar, temos a ideia de língua como social, e não, como um sistema pronto, conforme apresentado.

Como efeito dessa primeira concepção, o combate ao preconceito linguístico se apresenta no seguinte trecho da BNCC (2017, p. 62), ao prescrever que devemos “respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização”. É um saber necessário desde as séries iniciais e se impõe como prioridade no ensino de língua na educação básica.

A valorização dos grupos sociais, bem como a consideração de esferas de socialização, são elementos que acentuam o caráter plural da língua, como se pode ser observado. E, mais adiante, esse mesmo documento ainda explicita as concepções de língua e linguagem que estão imbuídas nele, quando afirma que:

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica.

... considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a essa ou àquela camada social), esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos. (BNCC, 2017 p. 64)

Aqui se repete a mesma concepção de língua que defendemos desde o início nesta pesquisa. E mesmo que consideremos a mais sensata de todas as abordagens didáticas assumidas desde a implantação da disciplina 'Língua Portuguesa', constatamos que tal abordagem ainda está muito distante das salas de aulas. Acreditamos que todo o preconceito deve ser neutralizado, pois ele surge da falta de conhecimento especializado e de uma base fundamentada no senso comum. Porém, o preconceito linguístico continua sendo reverenciado por profissionais de várias áreas que, sem ter especialização para efetuar considerações, fazem avaliações depreciativas e desvalorativas sobre os usos da língua e ainda saem como heróis do idioma.

Para finalizar esta sessão, enfatizamos as contribuições da Sociolinguística e da Linguística, de forma geral, nos referidos documentos, e reafirmar que, considerando tudo o que foi posto aqui sobre os usos da língua e seu caráter variável, são necessários os estudos de gêneros textuais e de textos reais, porquanto é nessas áreas em que a língua estará de fato se materializando como tal.

Ao considerar a importância da abordagem de gêneros textuais para implementar uma pedagogia da variação linguística, trataremos, na próxima sessão, sobre a pedagogia de gêneros, sua perspectiva histórica e as principais teorias, a fim de justificar a escolha do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principal abordagem de gêneros presente nos PCN, como escolha de análise de gênero nesta pesquisa.

2.5 RETROSPECTIVA DO ENSINO DE GÊNEROS NO BRASIL: PRINCIPAIS TEORIAS E A ESCOLHA DO ISD

Os gêneros textuais vêm sendo, desde a implementação dos PCN, o centro e o ponto de partida de todas as discussões em torno da língua no Brasil. Por essa razão, é notável o crescimento de estudos educacionais relacionados às teorias e às aplicações metodológicas nesse campo de estudo. Isso porque, assume-se a concepção de língua como interação, e não, como sistema, o que torna ineficiente o ensino descontextualizado ou apenas metalinguístico dos fenômenos da língua.

Assim, se o objetivo do estudo ou do ensino é de tratar a língua como uma prática discursiva, é impossível analisá-la sem considerar seu contexto ou sua situação comunicativa imediata e todos os aspectos relacionados aos gêneros. E apesar de reconhecer que seu ensino deve ser urgente nas salas de aula, não podemos achar que pode ser feito de qualquer jeito, tampouco que tudo o que vem acontecendo nas aulas de Língua Portuguesa corresponde ao que se espera do ensino de gêneros e da ampliação das competências comunicativas, pois o ensino não é tão simples nem pode ser tratado de forma ingênua (Cf. MARCUSCHI, 2008).

As principais teorias de gênero podem fundamentar seu ensino explícito ou implícito. Portanto todas as teorias têm aspectos relevantes que podem ser aproveitados na educação linguística, seja em língua materna ou nos estudos de uma segunda língua. Dos estudos mais conhecidos, segundo Marcuschi (2008, p. 152 e 153), temos:

- a) a perspectiva sócio-histórico e dialógica (Bakhtin);
- b) a perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkortter); perspectiva sistêmico-funcional (Halliday);
- c) perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Sawales, Bhatia);
- d) a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna (Bronckart, Dolz e Schneuwly) com influência psicológica (Bakhtin e Vygotsky);
- e) perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. Kress);
- f) perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedeman).

Para Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. E é esse *boom* do ensino dos gêneros na educação básica que apresenta preocupações relacionadas às formas de abordagens; à formação continuada dos professores, para tratar dessa nova tecnologia; e, sobretudo, à popularização de alguns conceitos que vêm sendo utilizados, mas sem o respaldo teórico original e mais adequado.

A seguir, mostramos como os gêneros foram sendo estudados no decorrer da História e como esse saber amplia nossos horizontes de expectativa sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica no Brasil.

2.5.1 O estudo dos gêneros: orientação dos PCN e a recepção docente

Considerar que os gêneros textuais surgiram no Brasil com os PCN é uma falácia, porque, no Ocidente, esses estudos foram iniciados ainda com Platão (cf. MARCUSCHI, 2008). A verdade é que os estudos, na educação básica, sofreram uma modificação nos últimos trinta e cinco anos. Mas essa transformação didática, que tira a “palavra” do foco e se abre para as interações, é fruto de muitas pesquisas que já vêm acontecendo em outras áreas, não apenas educacionais, e em vários lugares do mundo.

Com a mudança no foco de ensino na escola básica, a centralização dos estudos nos gêneros trouxe algumas problematizações, dentre elas, a metodologia e a forma de abordagem didática. Se, de um lado, o ensino metalinguístico focado na palavra e em suas partes internas está dando lugar a um ensino mais amplo e complexo, pautado nas relações languageiras (o que é um avanço nos estudos da língua), de outro, é mais do que necessário mudar a forma de abordagem nas aulas e toda a prática docente.

Essa nova visão de ensino de língua requer uma mudança total no planejamento e na aplicação das situações didáticas, nas ferramentas utilizadas, nas formas de avaliar empregadas e, sobretudo, nas competências e nas habilidades mobilizadas no ensino. Logo, uma reformulação geral precisa ser feita. Além disso, o *boom* do ensino dos gêneros tornou-se tão popular que se dizer professor moderno correspondia a trabalhar com gêneros, mesmo que esse trabalho fosse feito sem base teórica alguma, porque, em algumas situações, não se reflete sobre as

questões teóricas, e os ruídos provocados por essa carência conceitual resultaram em um trabalho sem solidificação nem resultados desejados, o que é uma pena, diante da crescente produção teórica sobre o ensino de gêneros nas universidades brasileiras e de toda a produção bibliográfica realizada e publicada no Brasil. No entanto, é possível que esse quadro esteja mudando em algumas realidades, devido à ampliação de estudos sistemáticos que vêm sendo realizados pelas Secretarias de Educação com o nome de Formação Continuada.

Esses estudos, todavia, necessitam de pesquisas detalhadas para avaliação substancial e qualitativa, tanto sobre que aspectos as metodologias de gêneros são tratadas nesses encontros quanto sobre como acontece a didatização das teorias pelos professores nas salas de aulas ou a significação dos efeitos notados na aprendizagem dos alunos. Somente assim será possível avaliar e traçar novas perspectivas sobre o ensino de gêneros nas escolas brasileiras. Porém as abordagens de gêneros, ao encontrar os docentes que não foram preparados para tal abordagem em seus cursos de formação inicial, fizeram difundir conceitos e termos das várias teorias vigentes, que chegaram ao chão da escola sem a carga semântica original desses correntes teóricas e sem a compreensão docente desejada desses conceitos, sobretudo as concepções e os termos relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principal base teórica encontrada nos PCN.

A não apropriação de conceitos importantes fragiliza qualquer teoria empregada, pois esses conceitos acabam sendo aplicados de forma superficial ou com uma mistura de improvisos e achismos, promovendo uma falsa sensação de trabalho fundamentado com os gêneros textuais. Essa mudança metodológica, sem reflexão e sem estudo, difundiu, em muitos contextos educacionais, um ensino de língua que substituiu a alfabetização pelo letramento, como se isso fosse possível. Porém, o que realmente ocorria em muitas realidades era o abandono das técnicas de alfabetização e, ao invés disso, eram apresentados textos diversos aos alunos e leituras constantes em voz alta, porque, ingenuamente, acreditava-se que isso levaria a uma alfabetização espontânea e atual.

Por outro lado, o ensino das classes de palavras foi abandonado e substituído, sem plena apropriação teórico-metodológica, pela imersão dos

discentes no mundo dos textos, que eram vistos como se fossem os próprios gêneros textuais.

Atualmente, o ensino da alfabetização segue paralelamente ao trabalho de letramento dos estudantes, porque são tecnologias diferentes, igualmente importantes e que não precisam ser ensinadas separadamente (cf. SOARES, 2012). Essa confusão teórico-metodológica levou muitos docentes a resistirem às inovações da ciência linguística e, em outro aspecto, ao descrédito das comunidades escolares e à falta de solidez nas metodologias e teorias aplicadas. Por isso, a seguir, procedemos a um breve panorama sobre os estudos a respeito dos gêneros textuais, até chegarmos à introdução dessa abordagem didática nas aulas da educação básica brasileira.

Segundo Marcuschi (2008), o estudo de gêneros iniciou-se no Ocidente com Platão e teve início nas observações dos gêneros da literatura. Foi Aristóteles que apresentou um estudo sistemático em que abordava três gêneros do discurso: o judiciário, o deliberativo e o epidíctico. Esse autor (2008, p. 147) enuncia que “a expressão gênero esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano”.

Considerar a linguagem como interação é compreender o evento comunicativo como fonte inesgotável de análise e aprendizagem. Para Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em alguns gêneros”. Fica, portanto, evidente que, ao adquirir uma língua materna, apreendemos as formas de uso nessa mesma língua. Em outras palavras, ao adquirir uma língua, aprendemos os gêneros e a forma como se manifestam em textos.

Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Não falamos letras ou palavras, mas textos, que se realizam em forma de gêneros. Ou seja, embora a atuação linguageira seja individual, ela não se dá de maneira aleatória, mas, de certa forma, ordenada, e isso se constrói, social e historicamente, em sociedade.

Para Reiff e Bawarshi (2013, p. 16), “os gêneros são entendidos como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações”. Assim, para se comunicar efetivamente, é preciso saber como essas molduras se constroem e são aceitas socialmente. Dessa forma, a competência comunicativa passa pelo conhecimento de gêneros, já que eles são construtos sociais e determinam os usos em todas as situações de comunicação.

Assim, mais do que isso, é possível estudar uma sociedade a partir dos gêneros que ela utiliza em suas atividades de linguagem. Segundo Bakthin (2011, p. 268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Por essa razão, é indicado considerar sempre, em todas as abordagens da língua, as que visem ao aprimoramento da competência comunicativa dos discentes, e as metodologias de abordagens de gênero, sejam elas mais focadas no texto, na situação de uso ou nos aspectos do contexto situacional ou social. Só assim, o trabalho com a linguagem ganha um caráter mais real e substancial do que outros tipos de abordagem vigentes e bastante reducionistas.

O ensino de língua materna segue uma metodologia baseada no ensino dos gêneros textuais, em movimentos de espiral, (cf. DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Ao que Bortoni - Ricardo (2005,p. 53) assevera que

uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para análise e diagnose de erros. Essa técnica permite a identificação de erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência.

É numa construção dentro de um enquadre⁴ que a fala do aluno apresenta sua gramática internalizada, regida pela situação da comunicação, que, por sua vez, apresentará influências rurais, rurbanas ou urbanas, de acordo com as influências sofridas em suas redes sociais de interação.

⁴ Enquadre é o mesmo que frame. “O enquadre, ou frame, contém instruções linguísticas ou paralinguísticas que permitem ao ouvinte entender uma mensagem, como uma brincadeira, uma conversa séria, uma reprimenda etc.”. (BATESON, 1983).

Alguns gêneros, por causa da formalidade que exigem, são chamados de secundários (cf. BAKHTIN, 2011), pois necessitam de um estudo sistematizado e escolar para ser apreendido. Alguns, para leitura, outros, para a produção. Esses gêneros, especificamente na oralidade, requerem um ensino mais direcionado, em eventos reais de comunicação, de forma planejada e reflexiva. O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa (BRONCKART, 2001).

Assim, a produção oral, assim como a produção escrita, passa por uma regulamentação. Ao considerar os gêneros formais, destacamos, ainda mais, a necessidade de aprimorar o ensino das regulações externas e internas aos textos. Por essa razão, as sequências didáticas, sequências de atividades ou séries didáticas aparecem como ferramentas importantíssimas no ensino desses gêneros, cada uma com suas especificidades teóricas e metodológicas (cf. MARCUSCHI, 2001 e 2008; e SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Acrescentamos a essa perspectiva o ensino dos traços graduais e descontínuos, num viés de adequação linguística ao gênero utilizado no ato da comunicação. Isso porque, para Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), “quando lidamos com aluno que tem acesso limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão.” Ou seja, devemos partir do que o aluno já sabe e promover oportunidades de reconstrução e reflexão da língua.

Em turmas de alunos, principalmente do campo ou oriundos da zona rural, como geralmente acontece com as turmas da EJA, todo trabalho com a língua poderia partir de uma pesquisa sociolinguística para analisar “erros”. Com a identificação do perfil sociolinguístico dos alunos e a elaboração de material didático baseado nesses “erros” já diagnosticados, ter-se-iam uma retomada e um aprofundamento teórico sobre os fenômenos linguísticos identificados.

É sabido que os gêneros formais não são apreendidos naturalmente e “[...] se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos” (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 187). Alguns gêneros surgem na oralidade e são veiculados na escrita; outros vêm de uma base escrita e veiculam na oralidade. Essas

modalidades não são dicotômicas, mas funcionam num contínuo de gêneros, de acordo com o autor acima mencionado.

A partir do exposto, ressaltamos que os recortes e as descontextualizações extremas devem ser evitados. E mesmo que o ensino seja mais específico de análise linguística, eles não devem ser frequentes, porque as reflexões, ainda que sejam gramaticais, devem partir dos usos da língua, de suas construções reais. Vale lembrar, também, que, mesmo sendo estudantes dessa complexa rede de sistemas de usos tão heterogêneos, somos livres para analisar a língua sob muitos aspectos, mas nem todos são suficientemente adequados para perceber como de fato a língua acontece em sociedade, tampouco nos fazer capazes, como professores, de mediar a competência comunicativa dos discentes.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre o seminário, como um gênero da oralidade formal, sua importância no ensino e na aprendizagem de habilidades linguísticas e discursivas, sua organização composicional, a exposição das principais características textuais e a proposta de Bronckart para o ensino da oralidade.

2.6 O SEMINÁRIO: FERRAMENTA EFICAZ NO ENSINO DA ORALIDADE

O gênero seminário é usado com frequência nas salas de aula. Porém, ensiná-lo ainda é um problema, haja vista a necessidade, muitas vezes não atendida, de orientar os estudantes sobre as etapas que precisam seguir para experimentá-lo. Portanto, é um gênero como qualquer outro, com especificidades a serem aprendidas e que deve constar no currículo e no planejamento das disciplinas, sobretudo no de Língua Portuguesa.

Além das características particulares do seminário, a concepção de língua e de linguagem, suas abordagens nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as teorias que embasam os estudos dos gêneros são importantes para se fazer um planejamento que envolva atividades mais significativas para a aprendizagem dos estudantes. Segundo afirma Maciel (2013, p. 64), o ensino da modalidade oral

[...] exige uma ação pedagógica planejada, pois o fato de deixar o aluno em contato com a fala cotidiana, ou de deixá-lo ouvir o outro falar, não garante que o mesmo adquira as competências necessárias de uso da fala para além de seu convívio familiar.

Nesse sentido, cabe às instituições de educação básica fazerem o levantamento do conhecimento oral e escrito prévio com o qual os estudantes chegam à escola, objetivando desenvolver novas habilidades e aperfeiçoar o que já se sabe por meio de atividades que atentem para observar a forma de agir e de elaborar textos que direcionem ferramentas necessárias para a produção de gêneros. Dolz & Schneuwly (2004, p. 185) se referem ao seminário como uma “exposição oral” e fazem as seguintes considerações a seu respeito:

[...] podemos, pois, definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever- lhe ou lhe explicar alguma coisa.

Quando se trabalha o gênero seminário, devem-se observar informações relativas sobre como iniciar, desenvolver e concluir a exposição oral. Outros fatores que devem ser levados em consideração são os gestos, o tom de voz, a expressividade da face ou a escolha de roupa, pois são fatores extralinguísticos determinantes para se atingirem objetivos comunicativos em contextos sociais específicos.

Quanto à apropriação do gênero seminário, apontamos, ainda, para a necessidade de haver um direcionamento para se realizarem algumas ações primordiais, como, por exemplo: triagem das informações que serão expostas, reorganização dos elementos retidos, hierarquização dos assuntos a serem apresentados na exposição, interação com os ouvintes, apresentação das estratégias e das teorias de acordo com o planejamento realizado, avaliação, além da análise e da reflexão sobre o conteúdo e a forma de expor. Ratifica-se, portanto, a significativa contribuição do seminário para inserir a oralidade na escola, envolvendo a leitura e a escrita.

A realização do seminário pode envolver várias atividades, entre elas, a leitura do material de estudo; a escrita que deve compor os cartazes, os slides, as

anotações, entre outros recursos; a exposição, apresentação oral propriamente dita; o debate acerca do conteúdo em questão etc. Esse gênero tem um considerável grau de formalidade, implica postura corporal adequada e fala monitorada. De acordo com a figura 1, podemos verificar o grau de complexidade do seminário em relação a outros gêneros orais acadêmicos. Vejamos:

Figura 1 - Grau de complexidade dos gêneros orais acadêmicos



FONTE: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

Ensinar o gênero seminário requer um enquadramento necessário para que a aprendizagem seja marcada por um processo que habilite os alunos a aprenderem esse saber e facilite a produção de outros gêneros orais formais ou informais.

O gênero seminário é um importante instrumento para se desmistificar o preconceito linguístico, porque, segundo os PCN, ressalta a importância do trabalho com a fala e a escrita e as apresenta como igualmente importantes, e não, dicotômicas (BRASIL, 1997). Já são consensuais a constatação da heterogeneidade da língua e o caráter interacional da linguagem, embora esse saber teórico mencionado não seja facilmente encontrado nas práticas de sala de aula.

Dolz (2004) entende que, quanto mais ficcionalidade no ensino dos gêneros, mais difícil será os estudantes imergirem nas comunidades discursivas. Partindo desse princípio, identificamos no seminário uma ferramenta de ensino que favorece

a entrada real dos educandos em domínios mais formais da linguagem, sem transmitir artificialidade. O gênero seminário, Por pertencer à esfera escolar e acadêmica, o gênero seminário pode ser aprendido dentro da própria escola, sem a necessidade de fazer grandes adaptações, pois mantém sua própria finalidade - a de divulgar a pesquisa e o saber científico - e, por isso, é totalmente propício para o ensino nas escolas, sem correr o risco de parecer artificial ou redundante.

Por meio do seminário, os estudantes procuram desenvolver, usando a oralidade formal, a apresentação de uma pesquisa para uma plateia desinformada e traz grande contribuição para o momento discursivo. Portanto, graças a sua finalidade discursiva, que consiste em pesquisar e socializar saberes, o seminário poderá ser uma ferramenta muito produtiva no ambiente escolar, tanto em sua exploração individual quanto coletiva. Assim, a aprendizagem em formato de seminário será ainda mais proveitosa nos estudos da disciplina 'Língua Portuguesa', porque muitas das habilidades e competências basilares do ensino da língua materna podem ser contempladas, na prática, em uma sequência didática de produção de seminário.

Em relação à produção do gênero seminário, a predominância tradicional em sua abordagem e a falta de sistematização para a instrução de gêneros orais, como um todo, resultam em uma mecanização que envolve preponderantemente memorização de textos e leitura de slides.

O medo de falar, a imagem negativa que tem de si e da língua de forma geral, além da deficiência no ensino de oralidade na escola fazem com que a competência linguística e o respeito à fala do outro não sejam assuntos abordados na disciplina 'Língua Portuguesa', o que, muitas vezes, leva estudantes e professores a evitarem o trabalho com o seminário, já que esse gênero envolve questões que geram desconforto para muitos. Assim, acreditamos que o desprestígio linguístico e a falta de informação sobre a necessidade de adequação e monitoração linguística, em algumas situações, não podem ser ignorados, mas refletidos, analisados e vivenciados entre os estudantes.

Apresentamos, a seguir, considerações sobre como foram feitas a coleta e a análise de dados, assim como os resultados da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Inicialmente, mostraremos o contexto da pesquisa, os colaboradores e como foram escolhidos. Em seguida, apresentaremos como foram coletados os dados, como foram analisados por meio de tabelas e gráficos e da análise obtida nas notas de campos que foram registradas em cada ação da pesquisa, a fim de fazer a triangulação dos dados obtidos.

Logo depois, explicaremos como a série didática foi construída, aplicada e recebida pelos alunos/colaboradores, analisaremos os dados diagnósticos e compararemos essa análise com a análise dos dados obtidos no II Seminário. Por fim, teceremos considerações sobre as principais evidências e avaliaremos se a pesquisa respondeu ou não satisfatoriamente às asserções e subasserções que foram previamente apontadas na pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica⁵, que foi pautada nos registros provenientes das observações feitas nos momentos de interação em sala de aula. Porém, teve o auxílio quantitativo na análise diagnóstica e nos dados levantados para a análise comparativa dos traços identificados.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola escolhida para desenvolvermos a pesquisa é municipal, urbana e localizada no Bairro de São João da Escócia, município de Caruaru-PE. Embora seja localizada num bairro periférico da cidade, a escola recebe alunos de distintos bairros. Tem 102 funcionários e 1.719 alunos matriculados; desses, 237 são da Educação de Jovens e Adultos.

Por envolver seres humanos, submetemos nossa pesquisa ao Comitê de Ética da Fundação Joaquim Nabuco, do qual recebemos autorização para realizá-la, por meio do Parecer Consubstanciado CAAE: 67297517.0.0000.5619, Versão 2.

⁵ Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.79), “a vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos educacionais propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula”.

Os colaboradores⁶ desta pesquisa são de duas turmas da EJA - FASE IV, “A” e “B”, das quais foram selecionados doze alunos. A seleção foi feita depois da apresentação da proposta do projeto de pesquisa. Portanto, só foram selecionados os que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente, embora, todos, das turmas “A” e “B”, tenham participado das atividades didáticas que desenvolvemos. Deixamos claro que só os textos orais dos alunos colaboradores foram considerados para fim científico na pesquisa.

O *corpus* se constituiu das produções orais formais, conforme já mencionado, coletadas em um seminário diagnóstico, em uma roda de conversa entre os participantes e em um II seminário. Esse seminário foi produzido depois da intervenção didática da proposta, que apresentaremos e detalharemos adiante, produzida com o diagnóstico fornecido pelo I seminário. A timidez e a falta de leitura sistematizada bem como a origem linguística rural e/ou o contato direto atual em redes sociais fechadas ou rurais fizeram da escolha do gênero seminário um grande obstáculo para a realização da pesquisa.

Depois da colaboração voluntária dos alunos e de algumas aulas da disciplina, eles participaram de um seminário sobre os gêneros textuais e as ordens [agrupamentos de textos], assim como outros temas relacionados à língua. O seminário foi devidamente planejado, organizado e registrado em vídeo. Esse material coletado serviu de base para as posteriores reflexões na turma, realizadas em forma de *debates*, *rodas de conversas* e *exposições didáticas*, tudo registrado em notas de campo

Os dados coletados foram avaliados segundo os critérios estabelecidos pelas concepções sociolinguísticas, na identificação dos traços descontínuos e graduais (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), como também, nas análises encontradas em Bagno (2011), na análise do /ND/ no gerúndio, optaremos pela categorização proposta por Bortoni- Ricardo, bem como, na localização dos falares nos contínuos de oralidade e letramento, urbanização e monitoração estilística, assim, quanto à classificação quantitativa recorreremos à perspectiva preconizada por Labov (2006).

⁶ Nesta pesquisa, os alunos envolvidos são chamados de colaboradores. São alunos que abandonaram a escola durante longo tempo e, como voltaram recentemente para a sala de aula, estranham as mudanças metodológicas no ensino de língua portuguesa.

Os dados são apresentados quantitativamente, no próximo capítulo, em gráficos que apresentarão a incidência detectada e as interpretações dos dados obtidos analisados qualitativamente, além das estratégias de acomodação depreendidas pelos alunos nessas produções.

Ressaltamos que nossa preocupação, nesta pesquisa, foi com os fenômenos, e não, com os dados estatísticos. Isso se justifica porque a pesquisa qualitativa não se propõe a testar relações de causa e consequência entre fenômenos, tampouco gerar leis causais que possam ter um alto grau de generalização, mas entender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em um dado contexto (cf. BORTONI, 2008). E esse é nosso intuito.

A análise das três gravações eletrônicas (I seminário, roda de conversa e II seminário), as notas de campo e o questionário que contém o perfil sociolinguístico apresentaram os avanços e os entraves observados aqui. A seguir, apresentamos com mais detalhes as ferramentas aqui apresentadas.

3.2 COLETA DOS DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos três instrumentos de coleta de dados: 1) questionário socioeconômico e linguístico; 2) gravação eletrônica em vídeo; e 3) observação participante com constituição de diários de campo.

Os dados obtidos foram retirados dos textos originais dos alunos no momento da produção oral, uma vez que todos foram realizados no mesmo espaço e momento. Além do registro linguístico, registramos o comportamento e a recepção do auditório durante as apresentações. O que configura esta pesquisa como baseada na Sociolinguística interacionista, conforme já dito antes, é a importância que se dá ao evento discursivo, e não, apenas, aos traços linguísticos, porque, ao assumir a língua como discurso, somos inevitavelmente levados a perceber que seus usos e contextos influenciam sobremaneira as produções construídas pelos discentes.

Cada evento de oralidade durou, aproximadamente, meia hora, portanto, um total de 90 minutos de gravação. Para a realização do primeiro seminário,

apresentamos à turma as concepções de língua e de linguagem que embasariam as discussões das aulas durante o ano. Em seguida, fizemos um trabalho com jornais, para lhes apresentar sistematicamente os gêneros textuais desse suporte. Depois dessa etapa, os alunos foram incentivados a formar grupos, visando realizar uma pesquisa acerca de suas dúvidas sobre a língua; depois, foram convidados a apresentar essas pesquisas para a turma toda. Essa atividade foi considerada como avaliação para toda a turma, todavia somente as produções dos alunos colaboradores foram analisadas nesta pesquisa.

Essa primeira etapa aconteceu de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, que, até então, não haviam assistido aulas sobre o gênero formal. O gênero seminário só foi ensinado posteriormente, por isso foi retomado várias vezes antes do II seminário.

Desde o início do desenvolvimento das atividades, todos os colaboradores foram informados sobre o objetivo da pesquisa e de que poderia deixar de participar dela se pretendesse. E apesar de as atividades não terem sido diferentes para o restante da turma, sentimos dificuldades de coletar os dados. Os silêncios durante as gravações e a prática excessiva da leitura (muitas vezes, feita com dificuldade), em vez da fala, mostraram que tinham aversão às atividades propostas, que eram constituídas de apresentação pública. Então, como a oralidade foi o alvo desta pesquisa, a coleta dos dados foi o maior entrave, pois, sem suas falas como materialidade palpável, seria impossível seguir com as análises.

Todo o procedimento de coleta dos dados foi respaldado em notas de campo, assim como as impressões e as interpretações de cada ação. Nessas anotações, todas as dificuldades e entraves são apresentados, a fim de mostrar transparência. Os dados foram analisados confrontando-se com as notas de campo e o questionário socioeconômico e sociolinguístico que foi aplicado, e os resultados encontrados foram obtidos por meio da triangulação de três instrumentos de análise.

O questionário socioeconômico e linguístico que foi utilizado na caracterização do grupo de alunos colaboradores da pesquisa é composto de 25 perguntas fechadas, que abordaram a origem linguística do colaborador e de sua

família, fatores econômicos e redes sociais, experiências de letramento literário, escolarização dos pais e experiências profissionais.

De posse do resultado desses questionários, reconhecemos quais alunos são de origem rural, quantos têm suas redes de interações abertas e flexíveis ou quantos costumam ler sempre. Dessa forma, traçamos um perfil sociolinguístico e econômico dos alunos envolvidos na pesquisa. Ao confrontar esses dados com os registros orais produzidos, conseguimos interpretá-los de forma mais segura, uma vez que os aspectos tratados no questionário mencionado trouxeram informações imprescindíveis para as questões aqui levantadas.

A gravação eletrônica em áudio proporcionou uma grande vantagem na coleta dos dados, porque, como disse Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), esse tipo de gravação “permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo”. Assim, ao oportunizar eventos de apresentação formal oral dos discursos construídos diante de um auditório, espera-se que até os falantes rurais e os urbanos tentem mobilizar habilidades linguísticas que possam atender às exigências do momento. Nesta pesquisa, o registro desses eventos em vídeo possibilitou posteriores análises e discussões reflexivas entre pesquisadores e colaboradores, com a apresentação e a comparação de variantes concorrentes e convencionais em nossa sociedade desses mesmos traços.

Tais eventos de língua proporcionaram determinado autoconhecimento sociolinguístico entre os colaboradores e, conseqüentemente, um aprimoramento linguístico, porque os sujeitos envolvidos com suas produções puderam refletir sobre elas. Além disso, os colaboradores tiveram contato com novas normas linguísticas, em uma perspectiva de monitoração e adequação linguística.

Os dados registrados nesses eventos foram transcritos conforme o modelo de Preti (1999) e analisados e quantificados de acordo com o apresentado por Bagno (2011) e Bortoni-Ricardo (2004 e 2005).

Convém lembrar que, como esta pesquisa foi desenvolvida colaborativamente, os alunos ouviram as próprias produções, analisaram seus comportamentos e compararam e refletiram sobre suas mobilizações de

acomodação linguística. Além disso, analisaram outras produções formais e convencionalmente orientadas.

Os dados desta pesquisa foram repassados e discutidos em sala, e as descobertas e os avanços foram socializados também na comunidade escolar, porém sem apresentar os nomes dos autores. Usamos, para tanto, um código para cada colaborador em todos os eventos transcritos, como, por exemplo: A1 (aluno 1), A2 (aluno 2), A3 (aluno 3), A4 (aluno 4), A5 (aluno 5), e assim por diante, até o aluno 12.

As observações dos participantes com constituição de diários de campo foram feitas com o registro sistemático e interpretativo de todas as ações e serviram de dado documental da pesquisa, já que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), “escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo”. Isso se justifica porque o registro escrito pode capturar impressões sobre entonações, gestos, descrições dos eventos etc. Ainda segundo a autora, uma pesquisa no microcosmo da sala de aula exige um registro sistemático de cada etapa da pesquisa, cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem.

As notas de campo complementaram as informações captadas nas gravações, e o cruzamento desses dados nos auxiliaram a confirmar a asserção e as subasserções já apontadas, conforme se lê na seção referente à análise de dados. Recorremos a essa ação porque, ainda segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não uma asserção”. Portanto é necessário entender que converter fontes documentais em dados é um trabalho de indução analítica, por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções (cf. BORTONI-RICARDO, 2008). E embora muitos trabalhos venham sendo desenvolvidos sobre oralidade e gêneros formais, esta pesquisa traz os traços descontínuos como foco da análise da reflexão, corroborando a desmitificação do preconceito linguístico em turmas já tão fragilizadas pelo sistema grafocêntrico da norma padrão.

Portanto esta pesquisa/ação foi construída em formato de sequência de atividades, com a participação dos colaboradores - alunos da EJA – com uma discussão bastante produtiva: a complexidade da língua e seu caráter plural. Nesse contexto, esperamos que os avanços científicos da Sociolinguística possam subsidiar o ensino nas aulas de língua materna, uma vez que não existe língua sem sociedade.

3.3 IDENTIFICAÇÃO, SELEÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, questionários e notas de campo) estão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, na Rua Vicente Rodrigues da Costa Filho, nº 298, Cidade Jardim, Caruaru-PE, pelo período mínimo de cinco anos. Tanto os dados, quanto os resultados aqui apresentados, serão incluídos em um projeto de pesquisa mais abrangente, chamado de *Relação entre fala e escrita*. Esse projeto é coordenado pelo Prof. Dr. André Pedro da Silva, lotado no Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde também se localiza a sede do referido projeto.

De posse dos registros orais, passamos para o processo de transcrição de todos os eventos, que resultaram em um total de 90 minutos de gravação. A transcrição rendeu um total de 39 páginas. Além desse material de análise, temos as fotos dos eventos, as notas de campo de todas as etapas da pesquisa e a proposta didática com a intervenção pedagógica bem como o questionário socioeconômico.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Embora em poucos aspectos haja diferenciação entre as análises dos dois sociolinguistas, assumimos as classificações de ambos e as adequamos à nossa realidade linguística. Por exemplo, a redução de gerúndio, na assimilação do /nd/, para Bortoni-Ricardo, (2004), é um traço gradual, porém, para Bagno, representa um traço descontínuo. Nesse caso, especificamente, assumimos a classificação adotada por Bortoni-Ricardo.

Depois de reconhecer os traços, o enquadramento das falas nos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo, passamos para as reflexões e as retextualizações de alguns trechos antes da produção definitiva. As análises das posições corporais no momento de produção oral, registradas em vídeos e em fotos, fizeram-nos refletir sobre o momento de interação. Logo, essa análise extrapola os limites do linguístico e localiza-se no plano do gênero e das relações entre os interlocutores.

3.5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

As análises foram registradas por evento e de forma geral para serem comparados os dados. Optamos por fazer a apresentação, a análise e a descrição simultaneamente, visando facilitar a aplicabilidade, porque esta pesquisa objetiva ser uma ferramenta pedagógica no levantamento e no tratamento de dados sociolinguísticos na disciplina 'Língua Portuguesa' e em qualquer turma, mas, principalmente, em escolas do campo ou em turmas da EJA de qualquer localidade. Ressaltamos, também, que essa proposta é apenas uma sugestão, e não, um modelo a ser seguido.

3.6 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

De posse dos dados obtidos nos eventos diagnósticos, produzimos as atividades embasadas na proposta didática de Bronckart (2006), que mescla questionamentos reflexivos sobre o gênero seminário (evento vivenciado pela turma) com os traços linguísticos encontrados nos registros das produções orais dos alunos, de forma que o linguístico passa por um tratamento objetivando o despertar para a adequação e a monitoração linguística.

A série didática segue estas etapas: elaborar um modelo didático, identificar as capacidades adquiridas, elaborar e conduzir atividades de produção e avaliar as novas capacidades adquiridas (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 221- 222).

A proposta iniciou-se pela produção de apresentação de seminário e seguiu-se pelo estudo gênero seminário, seu contexto de produção, temática e especificidades, bem como a organização estrutural do gênero. Em seguida, as questões abordaram aspectos mais linguísticos. Para finalizar, foi feita uma segunda

produção do gênero e avaliadas as novas capacidades adquiridas. Os alunos colaboradores responderam às atividades dessa proposta adequadamente, todavia só analisamos algumas questões da proposta na sessão que trata dessa análise. A seguir, apresentamos as análises dos dados obtidos na pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados obtidos na pesquisa, como anunciado no capítulo anterior.

As transcrições foram feitas em duas etapas: eventos diagnósticos: primeiro seminário e roda de conversa; e evento final: segundo seminário. Porém, para facilitar as análises, as falas de cada colaborador foram, em seguida, agrupadas na mesma tabela para facilitar a leitura. Posteriormente, esses traços foram marcados conforme sua classificação - graduais e descontínuos - e, em seguida, foram classificados e analisados, conforme classificação já indicada.

Dos doze alunos colaboradores, nove participaram do I Seminário, 11, da roda de conversa (grupo focal), e oito, do II Seminário. Os silêncios durante as gravações e as ausências nos eventos orais foram também analisados como dados na pesquisa, pois acreditamos que esses fatores podem representar a falta do ensino da oralidade formal e a indiferenças às questões sociolinguísticas dos discentes, o que pode influenciar os dados coletados. Todo o registro rendeu 90 minutos de áudio e 39 páginas de transcrição.

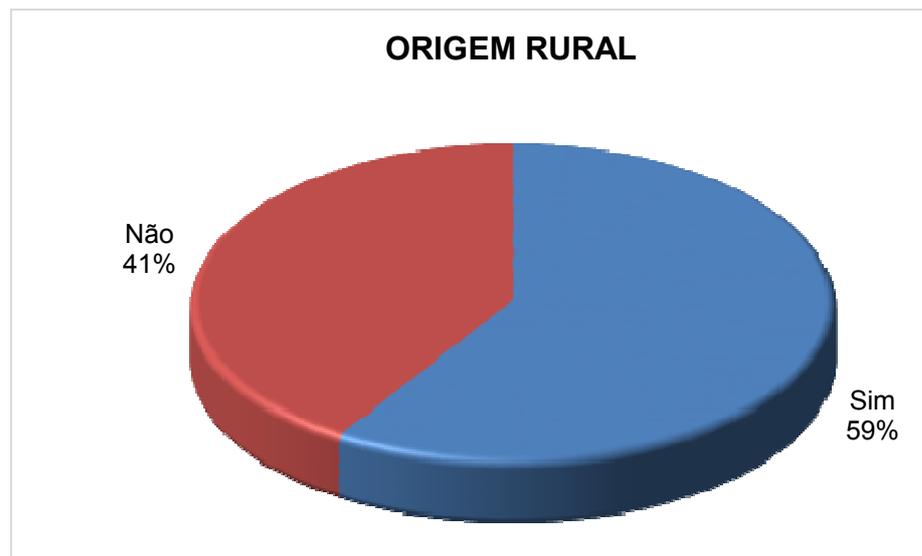
Toda língua se materializa em textos, que não são destituídos de contexto e de interlocutores. Por essa razão, apresentaremos, na próxima seção, os colaboradores, de maneira mais detalhada, pois não podemos conceber uma análise sociolinguística que desconsidere a origem sociolinguística e socioeconômica de seus envolvidos além do evento discursivo no qual os registros foram realizados. Para isso, usaremos a análise dos questionários socioeconômico e sociolinguístico que eles responderam, porque acreditamos que, numa análise com a abordagem sociolinguística, o perfil de seus colaboradores é imprescindível.

4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO E SOCIOLINGUÍSTICO DOS COLABORADORES

Os alunos colaboradores dividem-se em originários rurais (59%) e originários de centros urbanos (41%), apesar de todos conservarem interações informais e frequentes com moradores do campo.

É notório que a origem linguística é primordial no reconhecimento dos falantes de qualquer língua, e isso não seria diferente com os alunos da EJA. No Gráfico 5, confirmam-se essas informações:

Gráfico 1: Origem linguística dos colaboradores



Fonte: Dados obtidos em questionário socioeconômico e sociolinguístico

Esse aspecto é responsável por grande parte da formação linguística do indivíduo, porque nossa língua materna é adquirida no seio da família, e embora possamos adquirir outras variações mais ou menos formais, durante a vida, e nossa experiência com os usos da língua, a língua materna é a nossa norma mais natural e familiar que se evidencia sempre que agimos mais relaxados e descontraídos. E mesmo com a migração, os falantes rurais podem preservar seus usos linguísticos, pois, como vimos, dois processos ocorrem com a migração: a difusão dialetal, que está centrada na ampliação linguística e na adequação, e a focalização dialetal, mais voltada para a solidariedade ética e a preservação da norma vernácula, mesmo que essa norma cause estratificação social.

No gráfico que segue, podemos interpretar o alto nível de contato com falantes rurais entre os colaboradores da pesquisa:

Gráfico 2 - Contato linguístico frequente com parentes camponeses



Fonte: Dados obtidos em questionário socioeconômico e sociolinguístico

Como demonstrado no gráfico acima, 75% dos colaboradores mantêm contato frequentemente com pessoas que vivem no campo. Isso pode justificar alguns usos linguísticos detectados nesta pesquisa.

Além desses fatores, o tempo passado fora da escola, a insegurança linguística, que se revela no momento de se expressar-se publicamente, ou a busca de direitos em instituições são resultados da autoavaliação negativa sobre a língua que usam.

Segundo as respostas do questionário aplicado (cf. anexo 1), dos 12 alunos colaboradores, seis só se relacionam com parentes ou vizinhos. Para efeito desta pesquisa, apresentaram alto nível de traços descontínuos, como confirmado na tabela do anexo 7, em que podemos ler detalhadamente os traços de variação encontrados em todos os eventos, por colaborador, de forma categorizada. Em geral, são filhos de pais que estudaram pouco ou que nunca foram à escola. Além disso, se identificaram como falantes que leem pouco e acham que deveriam estudar mais sobre como falar em público. Esses dados são encontrados detalhadamente nos anexos 1 e 2.

A maior dificuldade nesta pesquisa foi a dificuldade de falar em público. E esse entrave só pode ser vencido com um sistemático ensino de língua dentro dos moldes da Sociolinguística interacional, em que oralidade e escrita sejam trabalhadas simultaneamente e focalizadas nos usos da língua. Essa dificuldade de falar em público pode ser mais bem compreendida com a leitura do gráfico 7.

Gráfico 3 - Atuação Pública Oral entre os Colaboradores



Fonte: Dados obtidos no questionário socioeconômico e sociolinguístico

Como é possível ler no gráfico, 50% dos colaboradores nunca falaram em público antes desta pesquisa; apenas 33% falaram para outros funcionários no trabalho, mas sem alto nível de formalidade; 8% tiveram oportunidades em eventos religiosos, e 9% não responderam. Logo, a publicidade oral é quase inexistente entre os colaboradores, e esse aspecto é muito importante. Na triangulação dos dados, analisamos habilidades que não foram adquiridas e que não fazem parte da vida dos colaboradores da pesquisa. Por essa razão, experimentamos muita resistência na organização e na apresentação do gênero seminário, pelo fato de não terem o conhecimento prévio sobre como falar em público e por já trazerem uma norma estigmatizada. Então, precisamos compreender que é necessária uma intervenção mais duradoura e mais detalhada, para que a aprendizagem seja significativa.

Cada esfera de comunicação tem suas especificidades, mas as experiências vividas em outros espaços contribuem efetivamente para formar a competência comunicativa dos indivíduos. Logo, a falta de oportunidades para se expressar publicamente é um dos maiores entraves vivenciados por metade dos alunos da turma analisada, por serem de origem rural e terem as redes fechadas (estratificadas) em suas interações.

A identificação desse diagnóstico nos leva a replanejar as ações de aprendizagem, visando motivar os alunos e a professora e estabelecer um clima de confiança entre eles, para que a ampliação aconteça. Também é preciso aumentar as oportunidades de eventos de oralidade formal e de letramento em sala.

Analisaremos, a seguir, algumas transcrições para serem localizadas nos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004, p. 54), com o objetivo de exemplificar algumas das reflexões discutidas com os alunos e de demonstrar como algumas falas podem caracterizar seus falantes.

Trecho retirado da transcrição do I Seminário

A12- tá ali em cima...o domínio discursivo...né?... aí tem os objetivo... aí tem **as** isfera.. aí éh::... isfera política... isfera jornalística... isfera religiosa... lite... literárias... artista... cultura... a esfera escolá... a científica... a cotidiana... e a... bu...bu-rocática... a sociedade e as suas prática de linguagens... são sentidas nas esferas... passe:::... aí... as esfera discursiva na modalidade de **language** ()... que são... a linguagem que os menino falou... e os gêneros que eles também falaro... que... vocês já **ouviro** aqui... aí a esfera iscolá... a modalidade da escrita... é um verbete de::: enciclopédia... infantil... como artigo de divulgação científica para criança... a isfera... **jornálica**... jornalística éh:::... uma manchete... uma notícia...intrevista... resenha... artigo de opinião... e essa **literaquia**... é um conto de **refrexão**... um conto... um conto tradicional... uma fábula... lenda... um mito... uma canção... um cordel... um **puema**...um visô... um visô dum poema... e assim vai... éh:::...a cotidiana... tem aí ...receita... regra de jogo... acho que vocês já sabe... né?... e a... e a () esfera da vida pública... são... carta de solicitação e de reclamação... requerimento... e carta... né?... de solicitação... que é a mesma coisa embaixo... e () o currículo... ((riso)) e aqui são isfera discursivas... **expricação**... exposição oral... notícia... tele...televisiva... radiofônica... comentário de notícia...relato... de... acontecimento...e a intrevista...né?... e assim vai... gente... aí tem os texto e as isfera... nossa colega... vai lê... um texto pra vocês um pouquinho...

Alguns traços foram destacados para evidenciar os fenômenos linguísticos descontínuos que justificam a localização no contínuo que segue:

+ rural ----- X ----- + urbano
 + oralidade ----- X----- + letramento
 - monitorado -----X + monitorado

Apesar de o evento formal estar constituído numa esfera de letramento, seja pelo uso dos slides de apresentação, seja pelo planejamento da fala, o aluno colaborador aqui referido apresentou, em sua fala, um alto índice de traços graduais e descontínuos. No contínuo rural/urbano, seu registro localiza-se no espaço rurbano.

Embora sejam evidentes os usos estigmatizados da língua, sua fala é localizada no referencial mais monitorado, pois o registro oral aconteceu diante de um auditório, e o colaborador estava devidamente consciente da gravação eletrônica que estava acontecendo.

O que defendemos nesta pesquisa encontra-se justificado neste registro: a falta de oportunidades de ensino sistemático e reflexivo a respeito da oralidade e da língua de forma geral, desconsiderando seu caráter variável e político, produz falantes tímidos (linguisticamente falando) que não reconhecem suas próprias normas. E por não terem conhecimento do caráter heterogêneo da língua, seguem suas vidas achando que não sabem falar “o português”, quando, na verdade, não tiveram, de fato, o real acesso às culturas letradas e, muito menos, oportunidade de ampliar seus repertórios.

Só de posse desse tipo de conhecimento é que o cidadão tem acesso à mobilidade social, à Lei e à Ciência, porquanto é competente linguisticamente e, por assim dizer, está pronto para ler e escrever, falar e entender a fala dos outros e posicionar-se criticamente como cidadão que reconhece seus deveres e seus direitos, porque tudo passa pela língua, e tudo é linguagem.

Outro exemplo retirado das transcrições nos remete a uma reflexão bastante pertinente e que reforça a tese desta pesquisa. Ao observar os três trechos abaixo do mesmo colaborador, podemos chegar a algumas conclusões.

TRECHO RETIRADO DO I SEMINÁRIO

A02- a norma padrão... ela pode **sê** usada... assim... ela é muito usada... pra gente **fazê**... assim... tipo... quando a gente vai... **fazê** uma redação... **éh**::: um **vestibulá**... **prestá** um concurso... então ela... é muito usada... a norma padrão... principalmente... **presse** tipo de ocasião... **intão**... é só isso... gente... brigado... e boa noite... ((aplausos)) ((risos)).

* Evento diagnóstico registrado no início da pesquisa.

Nesse evento, a aluna leu mais do que falou. O trecho escolhido foi um recorte feito de sua fala.

TRECHO RETIRADO DA RODA DE CONVERSA

A2- porque...é assim... nem todo mundo...assim... tem acesso a::: aos estudos também... pra **podê**... **fazê** aquela pronúncia certa... muitas vezes a gente erra nas palavras... porque não tem muito acesso...aí... nem todo mundo deve **sê**... criticado... né? porque **falô** uma coisa ou **ôtra** errada... as vezes não lê muito...entendeu?

* Evento registrado um mês depois do seminário, em ambiente informal e amistoso.

TRECHO RETIRADO II SEMINÁRIO

A2 - ... sou da fase 4 A... e... éhhh:::... nós **viemos mostrar** a vocês aqui a respeito do bullying... o tema é bullying... éhhh:::... bullying... bullying... o que é bullying... minha gente? bullying... éhhh::: “um termo que compreende toda forma de agressão intencional... e repetida (frase exclamativa)... sem motivo aparente... e que se faz uso de... força ou poder pra intimidar... perseguir alguém... esse alguém pode ficar traumatizado... com baixo autoestima... e::: problemas de relacionamento... e a prática do bullying... é muito... comum em ambiente escolar... entre alunos... caracteriza-se por atitudes discriminatórias... e... o uso de apelidos... pejorativos... agressões físicas e eticetera”... então... éhhhh::: ... o bullying ... existem **várias formas** de bullying... éhh::: éhhh:::... algumas delas **estão aqui**... e **eu vou passar a**

palavra... ao meu colega... de sala Wellington... pra ele mostrar algumas formas de bullying... pra vocês...

*Evento registrado quatro meses depois do I seminário, depois de intervenção didática sistemática.

É notável a desenvoltura no II seminário, uma vez que o aluno demonstra certo desenvolvimento na organização do texto oral. Porém, o que mais chama à atenção é o apagamento do /r/ final tão produtivo na oralidade em sua roda de conversa. Apesar de algumas ausências durante a aplicação das atividades de intervenção, ele mostrou um avanço na aprendizagem a respeito de falar em público e na organização do linguístico de sua exposição oral. Outro aspecto interessante foi a respeito da marcação de plural e da conjugação verbal - “nós viemos mostrar”, Aqui seria “vimos”, embora seja bastante formal, em vez do habitual “a gente veio”. Isso reforça o esforço de monitoração e adequação mobilizado pela colaboradora.

Em avaliação informal, no final do II seminário, ele declarou que haviam melhorado um pouco em relação às atuações no I Seminário e na roda de conversa (cf. registro em notas de campo, anexo 7 (sete). Localizaremos o último trecho nos contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

+ rural ----- X + urbano
 + oralidade ----- X----- + letramento
 - monitorado -----X + monitorado

A fala foi localizada no referente urbano, pois não apresenta traços descontínuos, logo, respalda-se no texto escrito e caracteriza-se como fala planejada. E esse registro está localizado mais próximo do referente letramento, e por se concretizar diante de um auditório e devido ao esforço de acomodação linguística, o registro caracteriza-se como monitorado.

Finalmente, essas evidências apresentadas nos reforçam a ideia que um ensino significativo e pautado na pedagogia da variação linguística pode ser uma metodologia bastante promissora em favor do ensino de língua materna em turmas da EJA.

Dos registros realizados, foram notificados 513 (quinhentos e treze) traços de variação linguística, que, nos eventos diagnósticos, perfizeram um montante de 240 (duzentos e quarenta) de reincidência de traços graduais e 68 (sessenta e oito) de reincidência de traços descontínuos.

Depois de feitas as análises, identificamos um total de 18 (dezoito) variáveis, que foram enfatizadas nas aulas e estiveram preconizadas nas atividades da proposta de intervenção. Foram elas, acompanhadas de um exemplo transcrito nos registros desta pesquisa: apagamento do /r/ final (*esquecê*), sândi externo (*presse*), desnasalização (*message*), nasalização (*ingual*), rotacismo (*refrexão*), aférese (*tlevisão*), monotongação (*resistêça*), redução de gerúndio (*fazeno*), redução das marcas redundantes de plural (*essas coisa assim*), palatalização (*sítcho*), alçamento (*insino*), redução morfológica verbal (*gente devemos*), prótese (*adepois*), hipercorreção/ analogia (*Poblemas*), léxico rural (*vixe*), epêntese (*vareia*) e apócope (*mai*).

Aqui, vale salientar que os mesmos traços poderão ser classificados como graduais ou descontínuos dependendo do contexto em que surgem e de que fatores os desencadeiam nas variedades, por exemplo, a monotongação foi encontrada tanto em contextos graduais como em descontínuos, a saber: *ôtra* (traço gradual), *circuntância* (descontínuo), da mesma forma que a palatalização, encontrada nesta pesquisa, como *oitcho*, *sitcho* ou *nos rádji*, é descontínua porque caracteriza um grupo específico de falantes, e neste caso, provoca juízo de valor negativo sobre esse grupo.

Na próxima sessão, apresentamos a análise dos eventos diagnósticos da intervenção didática aqui defendida; na sessão 4.3, a proposta didática e os objetivos de cada atividade. Ilustramos as análises com algumas respostas dadas pelos alunos; na sessão 4.4, analisamos o II Seminário para posteriores comparações e avaliações sobre a intervenção promovida. Finalizamos apresentamos algumas transcrições dos registros das notas de campo e estabeleceremos uma análise comparativa dos eventos diagnósticos e o evento final vivenciado pelos alunos.

4.2 EVENTOS DIAGNÓSTICOS

Nas tabelas apresentadas nesta pesquisa, os dados são demonstrados em números absolutos e correspondem à quantidade de ocorrência dos fenômenos nas falas dos colaboradores. Porém, nos gráficos, essa demonstração é feita em números percentuais, para facilitar sua interpretação. Analisaremos, agora, os dados obtidos no I Seminário e na roda de conversa. Vejamos:

Tabela 2 - Incidência de variação linguística nos eventos diagnósticos

COLABORADOR	TRAÇOS	TRAÇOS
	GRADUAIS	DESCONTÍNUOS
A1	08	02
A2	31	03
A3	04	02
A4	09	13
A5	14	02
A6	40	02
A7	97	15
A8	12	06
A9	06	0
A10	06	02
A11	0	0
A12	13	21

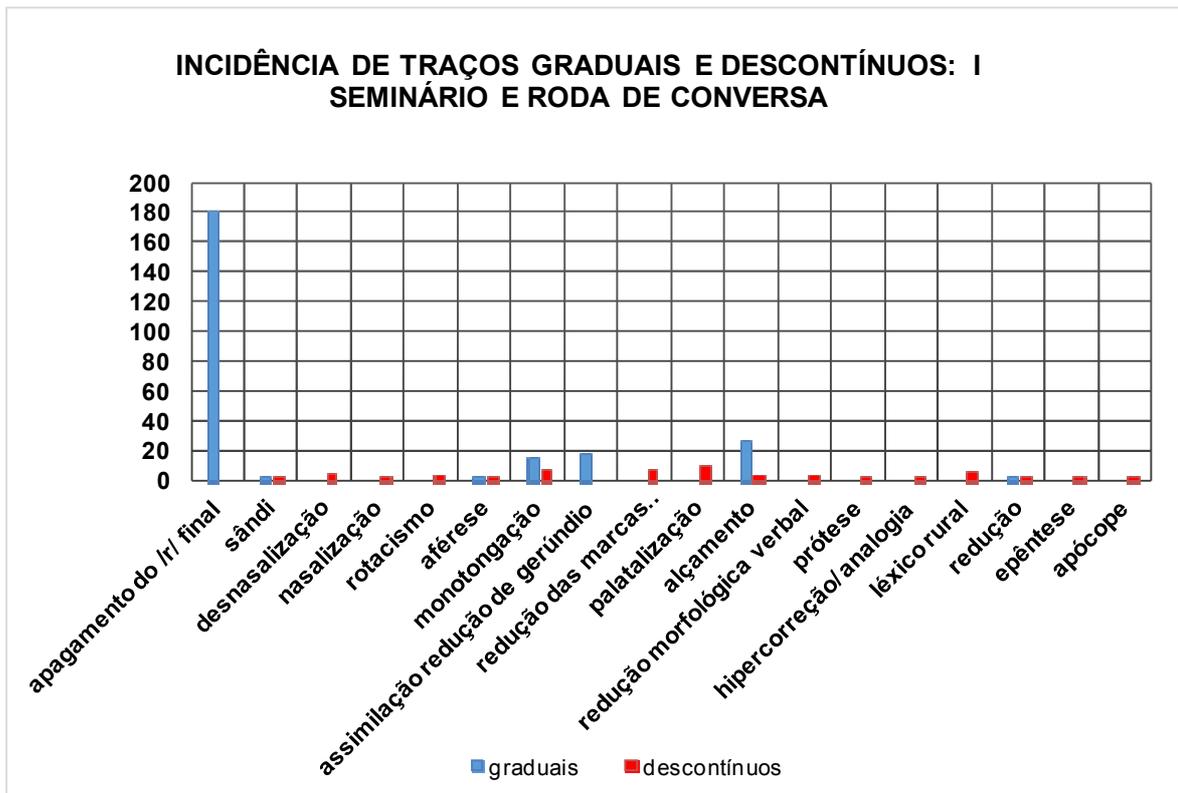
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a tabela apresentada, encontramos traços graduais e descontínuos nos registros de cada colaborador. Porém, nesse diagnóstico, notamos a ausência de variação no espaço reservado à colaboradora A11, porque ela se manteve em silêncio nos dois eventos aqui analisados - o I Seminário e a roda de conversa.

É interessante destacar a generalização do apagamento do /r/ em final de palavras, pois esse traço esteve presente na fala de todos os colaboradores, e isso ocorreu também no II Seminário, como veremos mais adiante.

Para visualizar os fenômenos, observe-se o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Detalhamento as variantes encontradas nos registros diagnósticos



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

O gráfico acima demonstra a incidência dos traços encontrados e sua classificação em graduais ou descontínuos. Além de parâmetro para uma intervenção pedagógica e uma avaliação diagnóstica, pode servir de respaldo para a produção do planejamento anual de uma turma. Embora esse resultado seja apenas de doze alunos participantes, o método utilizado na geração de dados e em sua análise é relevante em qualquer contexto de ensino.

No gráfico que segue, temos o resumo dos dados obtidos no diagnóstico da pesquisa:

Gráfico 5 – Categorização geral da variação encontrada nos eventos diagnósticos



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Os dados aqui levantados serviram para direcionar as etapas seguintes da pesquisa: a intervenção e a abordagem didática, uma vez que enfatizaram as variantes mais produtivas na fala dos alunos e, conseqüentemente, em sua escrita. As discussões linguísticas pautaram-se na realidade da turma, por isso o estudo gramatical foi bastante significativo.

Os próprios alunos reconheceram o aspecto heterogêneo da língua e tentaram se adequar às formalidades exigidas em outras situações de sala de aula. Os dados encontrados serviram de conteúdo gramatical para a proposta de intervenção utilizada, relacionados aos conhecimentos necessários na construção do gênero seminário.

No trecho transcrito abaixo, retirado da fala do colaborador A2, identificamos uma variação bastante produtiva, além de um argumento apresentado em defesa dos falantes rurais e rurbanos. Vejamos:

A2 - né?... então elas vão se criando ali... não têm acesso a leitura...tendeu?... não tem como elas pronuncia as palavra certa... as pessoas não entendem isso...

Entre alguns traços, destacamos a sequência linguística “as palavra certa”, pois podemos interpretar, com essa afirmação, quão forte é a apreensão do certo/errado nas experiências de ensino da colaboradora. Ela defende que a falta de acesso à leitura é uma das causas dos usos de palavras “erradas” por esses

falantes, e, no mesmo trecho, logo em seguida, faz a concordância verbal de acordo com a norma padrão, mostrando certo conhecimento sobre a regra aqui apresentada.

Nesse outro trecho, temos um depoimento a respeito do preconceito linguístico sofrido:

A4 - *anran... quando a gente morava no sitcho... devido... o... o... o dia a dia... o povo falano... aí a gente falava daquele jeito...só que o povo mangava da gente... ficava chamano o matuto do sitcho...*

Notamos um grande avanço na produção oral dessa contribuição, pois, antes da pesquisa, o referido aluno não participava das discussões nem lia em voz alta. Assim, vemos que a oportunidade de fazer debates sobre a língua pode suscitar aprendizagens e desmitificar os preconceitos aqui referidos.

Na próxima seção, apresentaremos a proposta didática e como foi aplicada. Ressaltamos que não enfocaremos, nesta pesquisa, as respostas dos alunos ou as formas de intervenção.

4.3 PROPOSTA DIDÁTICA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As contribuições da Sociolinguística interacionista apontam para o ensino plural da gramática, considerando a língua como um todo. Sendo assim, nossa proposta de Intervenção Pedagógica parte desses pressupostos da Sociolinguística interacionista e seguiu os passos ou etapas descritos a seguir.

Iniciamos com uma produção oral do texto (avaliação diagnóstica), para coletar os dados, e procedemos à interpretação e a uma reflexão sobre eles. Em seguida, avaliamos esse primeiro evento coletivamente, em um grupo focal (roda de conversa), em que os envolvidos discutiram sobre o seminário, suas apresentações e sobre variação linguística e o preconceito linguístico. Depois disso, fizemos uma análise coletiva das gravações dos textos; identificamos as variações presentes no discurso dos alunos e lemos os textos escritos, depois das transcrições das falas gravadas. Esses textos se apresentaram com alto índice de traços variacionistas para identificar os traços descontínuos. Então, estabelecemos uma comparação

entre as variações estigmatizadas e as graduais. Na sequência, organizamos uma nova produção, que foi registrada para ser analisada e comparada com o evento diagnóstico.

Quanto ao tratamento de gêneros, a série didática, seguida de acordo com as propostas de Bronckart (2001), organiza-se em quatro fases: elaborar um modelo didático, identificar as capacidades adquiridas, elaborar e conduzir atividades de produção e avaliar as novas capacidades adquiridas (MARCUSCHI, 2008, p. 221-222).

A primeira etapa vivenciada foi a de elaborar um modelo didático. Iniciamos a pesquisa com a escolha do gênero a ser apreendido, nesse caso, o seminário. Em seguida, planejamos as estratégias pedagógicas para a construção do texto oral aqui citado. Depois dessa etapa, apresentamos a proposta para os alunos e indicamos o contexto de produção do gênero seminário no qual dividimos os temas e motivamos a participação de todos.

Os trechos a seguir foram transcritos da roda de conversa mencionada acima, em que se lê P (professora) e A1 (aluno 1), A2 (aluno 2), A3 (aluno 3), A4 (aluno 4), A5 (aluno 5), A6 (aluno 6), A7 (aluno 7), A8 (aluno 8), A9 (aluno 9), A10 (aluno 10), A11 (aluno 11), A12 (aluno 12).

A roda de conversa aconteceu em um auditório, onde só estavam presentes os alunos colaboradores e a professora responsável pela pesquisa. Todos estavam devidamente acomodados em círculo, e o clima era de descontração e cumplicidade.

Quando perguntados sobre o seminário que haviam apresentado, os alunos ficaram em silêncio durante alguns segundos. Só com a insistência da professora foi que começaram a falar de maneira tímida e monitorada.

TRANSCRIÇÃO 1 - RODA DE CONVERSA

P- a pergunta é... a oralidade é ensinada na escola... nas turmas de educação de jovens e adultos?

A2- nem sempre... eu acho que muito pouco...

P- muito pouco?

A2- nem todas disciplina... no momento só a sua...

A3- deveria ser mais...	[ter mais... éh:::
A2		seminário só em português mesmo...
A3		éhhh... atualmente só em português...

Mas, ao insistir sobre o ensino de oralidade formal na escola, obtivemos as seguintes respostas:

TRANSCRIÇÃO 2- RODA DE CONVERSA

P- sei... e vocês assim... lembrando da época em que vocês estudavam... do primeiro até o quinto ano... no ensino regular... vocês tinham esse momento?... eram convidados a vir a frente da sala para falar em público?

A2- jamais

A3- não... nunca foi...

A1- eu fui... mas eu não ia... eu era ((risos))

Nesse momento, o silêncio era também uma resposta negativa às interpelações da professora, pois pareciam concordar sobre a ausência de ensino do gênero seminário. Na fala de A2 e A3, notamos o desejo de participar de eventos como seminários, mesmo em outras disciplinas, além dos estudos de gêneros na disciplina 'Língua Portuguesa'.

No trecho abaixo, é possível notar outros aspectos relacionados à dificuldade da fala planejada em eventos como seminários, além da falta de ensino sistemático. Passemos a ele:

TRANSCRIÇÃO 3 - RODA DE CONVERSA

P- ok... éhhhh::: ...” Por que vocês acham que os alunos da EJA têm dificuldades em falar em público?”

A1- vergonha...

A2- vergonha...

A1- lógico...

A 4- muita...

P- vergonha de quê?

()

A5- inseguro...

A3- vergonha... insegurança...

A1- nervosismo...()

A2- eu acho que:::

A5- falta de conhecimento...

A2- eu acho que é uma questão de hábito... se você no seu insino...né? Você não teve aquele hábito de tá se falano... intão quando chega numa certa... momento... né? aí você num num tem aquela cê fica com vergonha...

A insegurança linguística e o medo provocado pela falta de experiência e de conhecimento prático da oralidade formal silenciam as turmas e dificultam o ensino da oralidade na Educação de Jovens e Adultos. Sobre a participação da turma no primeiro seminário, tivemos as seguintes falas:

TRANSCRIÇÃO 4 - RODA DE CONVERSA

P- achou que muita gente participou?

A4- anrã... não muita... mas...

A1- pra quem nunca fez... foi muita gente...

A4- é...

A1- pra quem nunca fez foi muita gente...

P- certo...

A4- achei legal...

Os alunos justificam a mirrada participação no I Seminário como um evento inédito, e por essa razão, não obteve grande aceitação entre alunos da sala.

A4, que disse que achou o seminário legal, não participou como expositora desse primeiro evento, mas na roda de conversa e no II Seminário participou ativamente.

Na primeira apresentação em público, o desconforto de alguns colaboradores era evidente, como mostra o trecho transcrito abaixo:

TRECHO TRANSCRITO DO I SEMINÁRIO

A08 - através () dos home das caverna e a época moderna... () nos rádjiio... na tlevisão as tv e ôtras coisas mais... ((sussurra)) vixe Maria... ((se esconde atrás das colegas e faz gestos de nervosismo, fala sozinha, aperta as mãos e bate no corpo))...

Na avaliação diagnóstica, identificamos muito mais do que traços linguísticos - uma necessidade urgente de ensinar a oralidade e a língua de forma prática e funcional, pois é imprescindível que jovens e adultos que já estão imersos no mundo do trabalho possam utilizar os recursos da língua de forma mais natural e autônoma, para não passarem por constrangimentos e exclusões na sociedade.

O que mais chama à atenção nesse trecho da transcrição é o fato de ele se constituir de leitura, e não, de fala espontânea e, mesmo assim, apresentar tanta variação e insegurança do aluno.

A oportunidade de participar de eventos promove vários tipos de aprendizagem, desde as habilidades relacionadas e as interações até os usos mais formais da língua, o que, nos tempos atuais, representa uma competência muito exigida pela sociedade.

Na segunda etapa da pesquisa, seguindo a proposta de Bronckart (2001), que é de identificar as capacidades adquiridas, produzimos sequências de atividades

relacionadas aos dados diagnosticados. Essas sequências estavam relacionadas entre si e foram produzidas a fim de atingir objetivos específicos.

Todas as atividades objetivaram promover habilidades peculiares à aprendizagem da oralidade e das variações prestigiadas, desprestigiadas e a norma padrão. Apresentamos, a seguir, a descrição e a análise das atividades dessa etapa da série didática.

ATIVIDADE 1- CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS E IDENTIFICANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO SEMINÁRIO

- 1) Como sabemos, todas as formas de interação humana, seja nas atividades linguageiras do cotidiano, seja nas situações mais formais, são realizadas através de textos, que são construídos na forma de um ou mais gêneros. Os gêneros são modelos socialmente utilizados nas mais diversas situações. Tente se lembra das situações do seu dia a dia e liste os possíveis gêneros com que você tem contato na oralidade e na escrita:

GÊNEROS DA ORALIDADE	GÊNEROS DA ESCRITA

Nessa atividade, os alunos precisaram se lembrar das experiências cotidianas em suas interações, porque já haviam produzido uma coletânea de gêneros retirados de jornais e de revistas e já haviam sido apresentados aos agrupamentos de gêneros propostos por Dolz e Schneuwly (2004). Nesse momento, eles sentiram muita dificuldade de responder essa atividade. Mas a leitura compartilhada de cada questão e o apoio da professora, que mediou as leituras das questões e as respostas coletivas socializando os saberes, facilitaram as respostas de todas as atividades.

Ainda na mesma atividade realizada em sala com todos os alunos, procuramos socializar as aprendizagens sobre o gênero seminário:

O seminário é um gênero muito importante e utilizado na escola com frequência. Como todos os gêneros, surgiu de uma necessidade de comunicação humana e serve para divulgar uma pesquisa e socializar saberes em certa situação formal de comunicação.

Cada expositor fará uma pesquisa, que será seguida de interpretação e compreensão, para que possam escolher as principais ideias. Depois disso, o pesquisador/expositor deverá resumir toda a pesquisa em tópicos que servirão de norte para sua exposição oral, diante do auditório, na apresentação do seminário.

Observe as características descritas abaixo e marque um X nas que você supõe ser do gênero seminário:

- a) Linguagem formal pela esfera de circulação pública;
- b) Linguagem informal por fazer parte do dia a dia;
- c) Expositor e auditório falam igualmente durante a apresentação;
- d) Apenas o expositor tem a posse da palavra;
- e) A apresentação serve para divertir o público;
- f) A apresentação serve para divulgar saberes;
- g) É comum encontrar histórias fictícias no desenvolvimento do seminário.

Nessa questão, o contexto de produção e as características específicas do gênero seminário são apresentados aos alunos de forma sistematizada, visto que, no livro didático que utilizaram, já haviam se deparado com tais especificidades.

Dando prosseguimento às atividades de intervenção, analisamos questões do I Seminário e da roda de conversa sobre os usos linguísticos e as exigências do gênero.

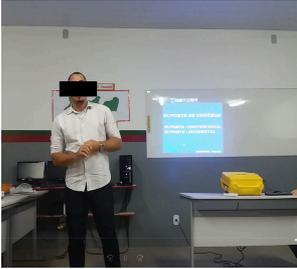
TRECHO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Atividade II - Analisando o seminário diagnóstico, comparando-o com fala de especialista para se preparar para uma nova produção:

“ASPECTOS EXTRALINGÜÍSTICOS E CONTEXTUAIS”

- 1) Observe as imagens abaixo e explique o que os alunos estão fazendo. Pela posição corporal, quem parece estar mais à vontade diante da plateia?





Nessa atividade, os alunos, de comum acordo, analisaram as posições corporais uns dos outros e suas expressões faciais e deram sugestões ao grupo. O objetivo dessa atividade foi de refletir sobre a postura dos expositores e os elementos extralinguísticos imbricados na interação aqui proposta. Observemos outro trecho da atividade:

IDENTIFICAR AS CAPACIDADES ADQUIRIDAS

1) Em que situações eu preciso interagir em formato do gênero seminário?

2) Em que ambiente e com quem se dá a interação em um gênero como esse?

3) Analise os trechos abaixo retirados de algumas apresentações da turma. O que há de inadequado nelas? De que outra forma poderiam ter sido construídas as falas?

TRANSCRIÇÕES DO I SEMINÁRIO	
COMO FOI DITO?	COMO PODERIA TER SIDO?

As questões destacadas acima objetivaram analisar o evento produzido e as falas que são mais adequadas a um evento público. Ela foi realizada a partir das negociações entre as falas produzidas e as retextualizações mais adequadas ao evento comunicativo.

Na etapa terceira da sequência didática, que implicaria elaborar e conduzir atividades de produção, os alunos foram motivados a organizar uma nova apresentação de seminário. Dessa vez, os temas foram relacionados às suas vivências pessoais, como: bullying, divórcio, racismo, empreendedorismo, preconceito linguístico, entre outros.

Durante a nova pesquisa e a organização dos slides de apresentação no II Seminário, os alunos avaliaram suas falas e refletiram sobre as novas capacidades adquiridas na intervenção:

TRECHO DA PROPOSTA DIDÁTICA

1) Observe a análise feita por uma sociolinguista da fala de uma pessoa:

Trecho 1

“ O qu’eu tô comprendenu de poco tempo pra cá é negoçu de reporti. Qu’eu cumpanho nutiça, reporti de rádio e televisão, que agora qu’eu eu tô aprendenu...”

+ rural ----- X ----- + urbano
 + oralidade X ----- + letramento
 - monitorado -----X + monitorado

Nessa atividade, os contínuos foram apresentados, e as explicações sobre cada elemento da localização das falas em: rural X urbano, letramento X oralidade e + ou - monitorado foram exemplificados. O objetivo dessa atividade era de evidenciar o aspecto variável da língua e refletir sobre os usos, pois, a depender do gênero, da situação comunicativa, da temática e das pessoas envolvidas, os usos e a língua mudam.

2) Em duplas, localizem os trechos transcritos (do quesito anterior) da roda de conversa da turma para os contínuos abaixo e justifiquem sua localização:

- a)
 - + rural ----- + urbano
 - + oralidade ----- + letramento
 - monitorado ----- + monitorado

Essa atividade, inspirada nos estudos de Stella Maris Bortoni-Ricardo, promoveu uma reflexão sobre os usos da língua e trouxe a discussão sobre variação para a sala a respeito da heterogeneidade linguística e os processos para promover a acomodação linguística.

Para finalizar a análise das atividades aqui propostas, analisamos esta, que trata especificamente dos traços descontínuos encontrados nos registros das falas dos alunos.

TRECHO DE ATIVIDADE

Observe as palavras enunciadas na roda de conversa e procure explicar o que aconteceu com elas: Como são escritas na norma padrão? Esses usos são prestigiados ou estigmatizados em nossa sociedade? De quem vem a maior carga de estigmatização?

Falano: _____
intão: _____
cê: _____
ôtra: _____
fazê: _____
insino: _____

Essa atividade teve o objetivo de identificar os traços e refletir sobre seus usos, mas sob o aspecto social da língua.

É importante ressaltar que, para preparar o II Seminário, foi necessário promover entre os alunos um tutorial para instrumentalizar a produção de *slides* em *Power Point*, o que foi bastante produtivo com o auxílio do laboratório de informática da escola.

A aprendizagem dessa tecnologia foi considerada como de suma importância pelos alunos participantes. Nessa proposta, depois de analisar as capacidades

adquiridas, os alunos iniciaram as novas apresentações para o II Seminário e refletiram, de maneira bastante subjetiva, sobre os pontos positivos e os negativos dessa segunda apresentação, porém estabelecendo uma comparação com o I Seminário.

Essa proposta de ensino é uma sugestão de trabalho com a oralidade numa perspectiva sociolinguística. Não pretendemos apresentá-la como modelo a ser seguido, pois acreditamos que cada sala de aula é heterogênea, e cada indivíduo apresenta necessidades próprias. Por isso o que dá certo em uma realidade poderá não surtir efeito em outra. Assim, a proposta apresentada é somente uma sugestão, que pode ser adaptada, acrescida ou simplesmente descartada, embora, para esta pesquisa, tenha sido relevante e muito conveniente.

Depois de analisar estas questões da série didática, a qual poderá ser lida na íntegra no apêndice A, podemos destacar nela uma mescla aspectos da Sociolinguística interacional e variacionista, bem como aspectos do ISD. Seguiremos com as análises do evento oral posterior à sua aplicação.

Na próxima seção, analisaremos o II seminário, os dados obtidos e a incidência desses dados.

4.4 II SEMINÁRIO

Como já foi dito nas análises do I Seminário, os dados são demonstrados em números absolutos e correspondem à quantidade de ocorrência dos fenômenos nas falas dos colaboradores. Porém, nos gráficos, a demonstração acontece em números percentuais, para facilitar sua interpretação.

A análise da tabela 3, abaixo, demonstra os traços encontrados na fala de todos os colaboradores. De certa forma, pode ser uma grade de análises indicadoras das maiores dificuldades. Esses dados revelam os traços mais produtivos, por colaborador, e nas duas modalidades aqui analisadas, os traços graduais e os descontínuos.

Alguns colaboradores estavam se apresentando formalmente pela primeira vez. Outros, que já haviam apresentado o I Seminário, mostraram-se mais seguros no segundo. Até na avaliação informal essa avaliação positiva foi mencionada. O auditório foi composto dos demais alunos da sala, que, nesse segundo seminário, apresentaram um comportamento bastante interessante - sempre atenciosos e silenciosos – faziam anotações durante as apresentações. Essa atitude de respeito com as produções dos colegas foi bastante animadora.

Alguns dos colaboradores avaliaram positivamente a segunda produção, porém ainda produziram muitos traços de variação, uma vez que falavam, em vez de ler os slides.

Mais uma vez, o apagamento do /r/ final foi bastante produtivo, seguido da monotongação do ou em ô, como em ôtra, e da síncope, como em diáglo.

A norma linguística de alguns alunos foi, para eles, também um entrave. Para detalhar os traços encontrados, observe-se a tabela abaixo:

Tabela 3 – Incidência das variações encontradas no II Seminário

<i>Colaboradores</i>	<i>Traços graduais</i>	<i>Traços descontínuos</i>
A1	0	0
A2	01	0
A3	11	01
A4	12	10
A5	0	0
A6	02	0
A7	66	27
A8	0	0
A9	30	
A10	29	09
A11	02	01
A12	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

As lacunas representadas por X mostram as ausências no evento, que passamos a analisar.

O colaborador A1, embora tenha participado voluntariamente da pesquisa, desde o início, mostrou-se ansioso para falar em público. São dele as falas transcritas abaixo:

TRECHOS DA RODA DE CONVERSA

A1- ah::... falar em público (exclamação) pra mim só a dificuldade só foi essa...

A1- ou senão... na hora esquecê do assunto... dá um branco... por causa do nervosismo... e não falá nada... esquecê...

A1- aí tem dificuldade de falá...

A falta de participação em eventos de oralidade formal gera grande desconforto, como podemos ver na fala transcrita acima, pois a fala institucionalizada e a escrita formal precisam de certa maturação para serem adquiridas pelos aprendizes, uma vez que a competência linguística e discursiva é construída por meio de um processo longo, que segue até o final da vida.

Assim, a falta de ensino está evidenciada na dificuldade excessiva dos colaboradores desta pesquisa, porquanto se apresenta acentuadamente quando eles têm a oportunidade de falar em público. O medo de enfrentar um auditório e de não saber o que falar é o principal entrave, mesmo que a fala seja planejada e estudada com antecedência, pois é a situação comunicativa em si que promove grande parte das dificuldades e todos os demais fatores relacionados a ela. É preciso ter o que dizer, além de saber as estratégias para dizer o que é preciso.

Essa é a mesma situação do colaborador A8, que, além da dificuldade de falar em público, apresenta uma norma linguística bastante marcada pelos traços descontínuos do PB.

A5 passou por um problema pessoal na semana do seminário e, por essa razão, esteve ausente na segunda produção. Já A12 foi transferido durante a montagem do segundo seminário, embora tenha contribuído produtivamente com o primeiro e o processo de intervenção.

Um aspecto importante na análise desses dados é o aumento de fala e a diminuição de leitura, logo, um desprendimento do material de apresentação. Apesar

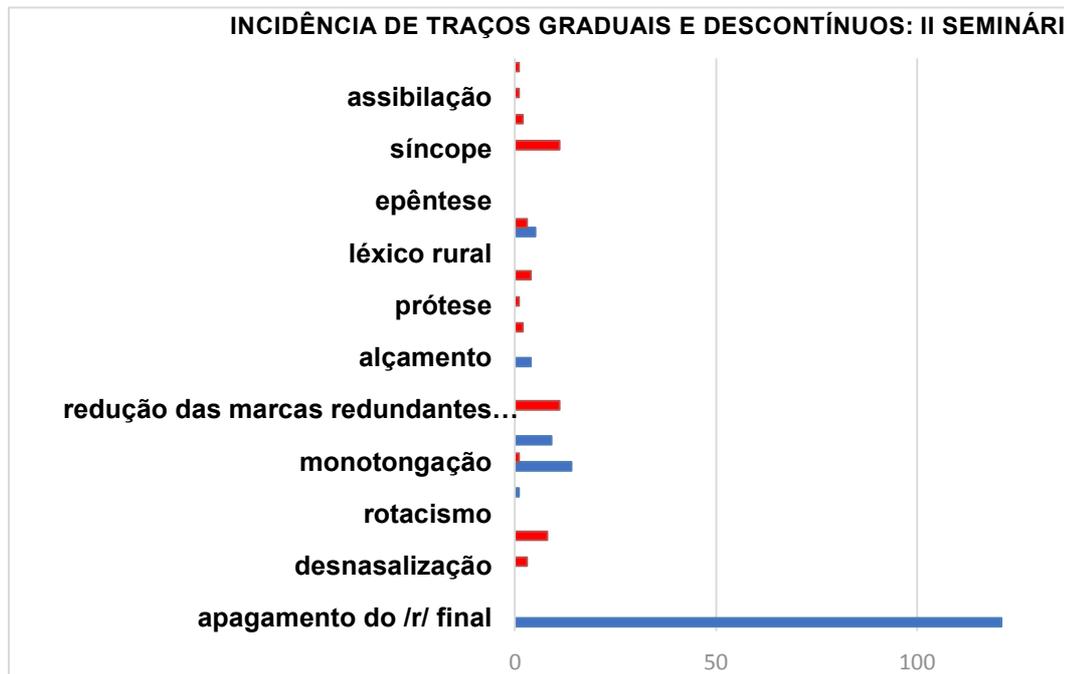
da aplicação da proposta de intervenção e da ausência de alguns colaboradores, foi possível destacar a crescente produtividade dos traços graduais e descontínuos, sobretudo na fala dos colaboradores A4, A7, A9 e A10.

Esses alunos se mostraram muito mais seguros no segundo seminário. O colaborador A4 nem havia falado no primeiro, por medo do preconceito linguístico, como mencionou na roda de conversa. Já no II, falou, leu em voz alta e se posicionou com naturalidade diante do auditório. Todos os demais falaram mais no segundo seminário. E mesmo que estivessem monitorando seus falares, não se detinham às leituras dos slides.

Interessante destacar a participação do colaborador A7, é o maior reprodutor de variedades linguísticas neste segundo seminário, isso porque participou ativamente nos dois seminários, e neste que analisamos no momento, reproduziu 66 (sessenta e seis) vezes traços graduais e 27 (vinte sete) vezes traços descontínuos, dos quais se destacam como graduais, o apagamento do /r/ final e a redução do /nd/ no gerúndio, já dos traços descontínuos registramos grande produtividade na nasalização, como em idioma e na analogia, como em samos. É um aluno participativo e desinibido, mas que reproduz fortemente as normas rurbanas.

Nesse segundo seminário, algumas variantes se repetiram e outras foram inéditas. O gráfico abaixo traz a classificação dessas variantes e a categorização em traços graduais e descontínuos.

Gráfico 6 - Detalhamento dos dados obtidos no II Seminário



Fonte: Dados da pesquisa

Como o contexto da palavra é fundamental para a produtividade de traços de variação e a estigmatização desses traços dependerá de situações bastante específicas, além de que, a aceitação ou rejeição da variação é contruída socialmente, notamos que, dependendo das situações, os mesmos fenômenos podem ser identificados como traços graduais e traços descontínuos.

O apagamento do /r/ final, traço gradual, é o mais produtivo de todos os traços encontrados. Como vemos nos gráficos, os traços descontínuos foram bastante reduzidos, apesar de terem sido bastante diversificados. Os traços descontínuos não estão presentes entre todos os falantes, pois marcam a fala de um grupo específico, como já foi mencionado anteriormente, os grupos de falantes rurais e rurbanos.

Acreditamos que muitos traços descontínuos e graduais foram reincidentes neste segundo seminário, enquanto outros traços, que não foram detectados nos eventos diagnósticos, surgiram, porque neste segundo seminário houve mais oralidade, a qual é mais produtiva do que a leitura no registro das variantes linguísticas. Segue, mais adiante, um gráfico com o panorama da incidência encontrada.

Gráfico 7 - Categorização geral da variação encontrada no II Seminário



É explícita a diferença entre os traços graduais e os descontínuos nas falas aqui analisadas - 75% de traços graduais contra 25% apenas de traços descontínuos. Mesmo que a maior preocupação desta pesquisa seja tratar os traços descontínuos, devido ao estigma que provocam contra seus falantes, queremos ressaltar a importância do trabalho direcionado à intervenção dos traços graduais, pois, em algumas situações de oralidade formal, não serão totalmente aceitos por falantes cultos e por defensores da norma padrão como única representatividade do português brasileiro, mas como são graduais, passaram despercebidos por grande parte dos falantes brasileiros.

Essa segunda produção mostrou alguns avanços na aprendizagem da turma em muitos aspectos, como na competência comunicativa, na mobilização de monitoração comunicativa e no conhecimento do gênero seminário. Para tal comprovação, tomemos a transcrição da nota de campo abaixo, referente ao II Seminário:

Quadro 8 - Trecho de nota de campo

O trabalho com as turmas da EJA, aqui em nosso município, é bastante peculiar: temos tempo reduzido com os alunos; pouco ou nenhum tempo para trabalhos para casa; carência de saberes escolares e muita, mas muita timidez a ser vencida.

Considero o dia de hoje como uma vitória momentânea, em meio à guerra travada, que é o ensino de língua materna em condições tão urgentes e sujeitas a tantos obstáculos. Mesmo assim, considero esse II Seminário como uma superação em meio à luta, mais que isso, uma confirmação de que é preciso persistir, acreditar, investir mais tempo com o trabalho de oralidade em seus vários níveis de formalismo, é preciso pressionar, acreditar e provocar milagres de educação.

Nesse trecho das notas de campo, podemos perceber a impressão de realização deixada na professora depois do II Seminário.

Desde o início da pesquisa, o gênero escolhido não era muito aceito pelas turmas. Além da falta de conhecimento teórico e prático sobre o gênero, havia uma generalizada aversão à exposição oral pública, o que levou muitos alunos a desejarem participar, mas não ter coragem para fazê-lo. Logo, a escolha dos colaboradores da pesquisa e todo o processo foram gerados em meio a muita angústia, suscitando tensão em todas as etapas.

4.5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS: DIAGNÓSTICO E II SEMINÁRIO

Em todos os eventos analisados, identificamos um total de 513 (quinhentas e treze) incidências de variação. Dessas, 308 (trezentas e oito) foram registradas no diagnóstico da pesquisa, composto de um seminário e uma roda de conversa.

Como já foi dito, no primeiro Seminário, as variações não foram muito produtivas, pois, nesse evento, a leitura em voz alta substituiu a fala, como se pode observar, mais detalhadamente, nas transcrições completas com todos os eventos reproduzidos nos anexos desta pesquisa. Porém, na roda de conversa, os alunos/colaboradores se soltaram mais, deram opiniões e argumentaram a respeito da variação linguística. Nesse momento, eles avaliaram o I Seminário e apresentaram seus pontos de vista a respeito do preconceito linguístico.

Depois de aplicadas as atividades da intervenção pedagógica, foi realizado um II Seminário. Houve um total de 205 ocorrências de traços variáveis nos registros. Apesar de ter sido realizado por apenas oito colaboradores, desse total de traços, 153 eram traços graduais, e 52, descontínuos.

O evento mais produtivo de variações foi a roda de conversa, evidentemente por causa da informalidade da situação comunicativa. Porém, mesmo com os dois meses de estudos sistematizados sobre a oralidade e sobre o gênero seminário, a produtividade de variação foi maior em relação ao I Seminário. Acreditamos que isso aconteceu por causa da postura mais natural dos colaboradores nesse tipo de evento. Assim, o que justifica essa reincidência é a produtividade da fala espontânea, de certa forma, pois, no II seminário, os alunos estavam mais relaxados e não se prenderam tanto ao texto escrito, deixaram a língua mais próxima da que eles usam em suas relações cotidianas.

Vejamos os trechos abaixo retirados da fala do mesmo colaborador, nos dois seminários, para entendermos bem mais sua atuação no evento diagnóstico e no evento final do seminário.

Trecho retirado do I Seminário

A10- *“a modalidade oral e escrita... con... conti... contitui... cons-titui... ((risos))*

└ A1- *constitui*

((psiu)) o universo específico da linguagem... e como tal possui

*característica própria ... e modalidade escrita... parece que... caminhá... para... um... espaço... da... totalidade... do... distanciamento na () do produto e um... interlocutô... enquanto a oralidade... pro...supõem... um envolvimento maior... dos falantes”... **ou seja... a::: modalidade oral... seria mais uma modalidade... em que a gente... possa vê... já a escrita ... é... uma coisa que a gente possa escrevê... e ôtra pessoa... já possa lê... e transmiti... e sucessivamente... né?... ok... obrigado... ((aplausos))***

Como se ver, o trecho da fala, que está em negrito, é bastante reduzido, pois é justamente toda a contribuição do colaborador A10 nesse primeiro evento. Também podemos interpretar a dificuldade de lidar com o auditório. Nesse trecho, até a leitura é difícil, logo, relacionamos essa atuação limitada à falta de ensino sistemático da oralidade.

Para estabelecer uma comparação, observemos o seguinte trecho, retirado do II Seminário do mesmo colaborador.

Trecho retirado do II Seminário

A10-bom ... pessoal... bullying... quem...quem nunca sofreu bullying? as vez você sofre bullying... e você mesmo não sabe o que é ... geralmente... quem sofre bullying... é duma pessoa que sofreu... primeiro... sempre tem uma pessoa que sofre... e a vez dis procurá... alguém pra ajudá... faz ôtra pessoa sofrê... porexemplo... “fisco... () muita gente já... sofreu já... algum... tipo de... bullying assim...batê...socá... chutá... machucá... empurrá... a vezes... é mais comum cos zomes que com as mulheres... verbal... xingá... colocá apelido... éhhh:: ... ofendê... fazê piada... musca... rimas ofensivas... éhh:: contá as situações cons...constrengedoras... e... inventá... alimentá fofocas... e discriminá... psicológico e moral... humilhá... ridi...ridicularizá... excluí... ameaçá... dominá... acentuá os pontos fracos... e diminuí os pontos fortes... e o mais comum hoje em dia... o verbal... o vítual... celulares... internet... divulgá mentiras... e insinuá ameaças”... hoje em dia todo mundo sente ameaça com internet... quem não sofreu... vai sofrê... é muito fácil você chegá numa rede social e soltá qualquer coisa... muita gente a vezes... acreditam... e não procuram sabê se é verdade... pelo contrário... espalham cada vez mais... e assim só vai criando mais... acaba aquela pessoa... sendo... acaba aquela pessoa que sofreu bullying... tendo que procurá uma... uma:::... ajuda... mais... específica... um médico... alguma coisa assim do tipo... então... pessoal... só isso mesmo... ((começo de aplausos))

Apesar da quantidade de traços de variação, notamos a desenvoltura nesse segundo trecho, pois, ao considerar os trechos em negrito como produção oral efetiva, não podemos negar o aumento produtivo da aprendizagem sobre oralidade no trecho. Apesar de termos que admitir o aumento de traços de variação, sobretudo dos descontínuos, pois, quanto mais se fala, há mais probabilidade de que isso ocorra, isso pode representar uma melhoria, que foi alcançada com a intervenção e o trabalho sistematizado com a oralidade, embora admitamos que o tempo foi limitado e que outras demandas, muitas vezes, sobrepõem-se ao ensino da oralidade. Observe a tabela abaixo com o resumo da variação encontrada.

Tabela 4 - Incidência de variação encontrada: comparação de dados.

EVENTOS	INCIDÊNCIA DE VARIAÇÃO ENCONTRADA	CATEGORIZAÇÃO
I SEMINÁRIO E RODA DE CONVERSA:	240	TRAÇOS GRADUAIS
	68	TRAÇOS DESCONTÍNUOS
II SEMINÁRIO	153	TRAÇOS GRADUAIS
	52	TRAÇOS DESCONTÍNUOS

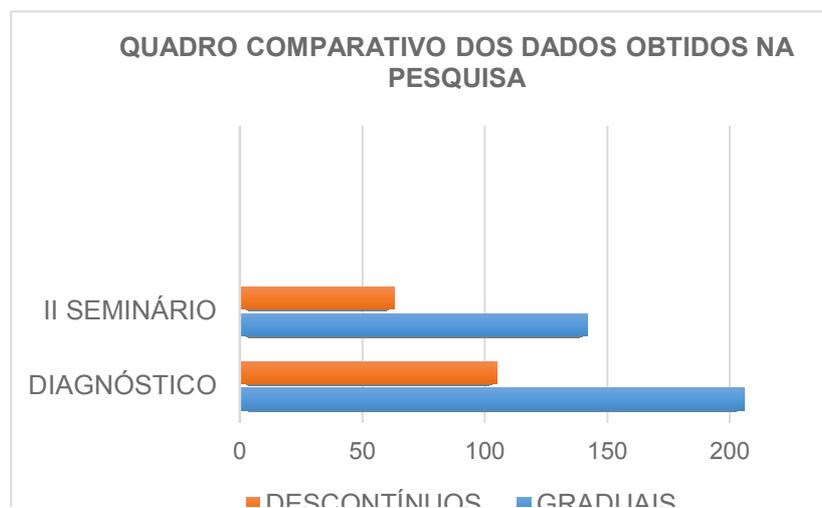
Fonte: Dados coletados nesta pesquisa.

É possível perceber que mesmo com resultados de poucos meses de trabalho efetivo com oralidade com esta turma, notamos uma diminuição nos registros de variação de forma geral, embora o segundo seminário tenha tido mais oralidade que oralização da escrita, podemos atribuir esta diminuição à monitoração linguística, que passou a fazer parte das produções orais dos alunos colaboradores durante os eventos de oralidade formal.

Além disso, é relevante destacar que um trabalho sistemático pautado no ensino de oralidade tem muitos benefícios, além do trabalho com o linguístico na produção do texto oral durante o evento comunicativo, os alunos desenvolveram autoestima em relação aos usos que fazem da língua e desenvolveram certa aprendizagem sobre os gêneros discursivos na produção de textos formais, participando mais ativamente da sociedade que fazem parte.

Ao se tratar da EJA, uma percepção como essa traz uma expressão de aprendizagem bastante significativa, pois leva os estudantes a refletirem sobre cidadania e sobre direitos de aprendizagem, bem como, sobre a melhoria de suas atuações sociais. Passaremos a comparar os traços mais produtivos nos eventos. Observe o gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Comparação dos traços encontrados na pesquisa.



Fonte: Dados coletados nesta pesquisa.

Em três meses de pesquisa colaborativa e de ensino sistematizado da oralidade, saímos de um silêncio unânime e de um medo generalizado de leitura em voz alta para atingirmos o primeiro resultado da proposta de intervenção.

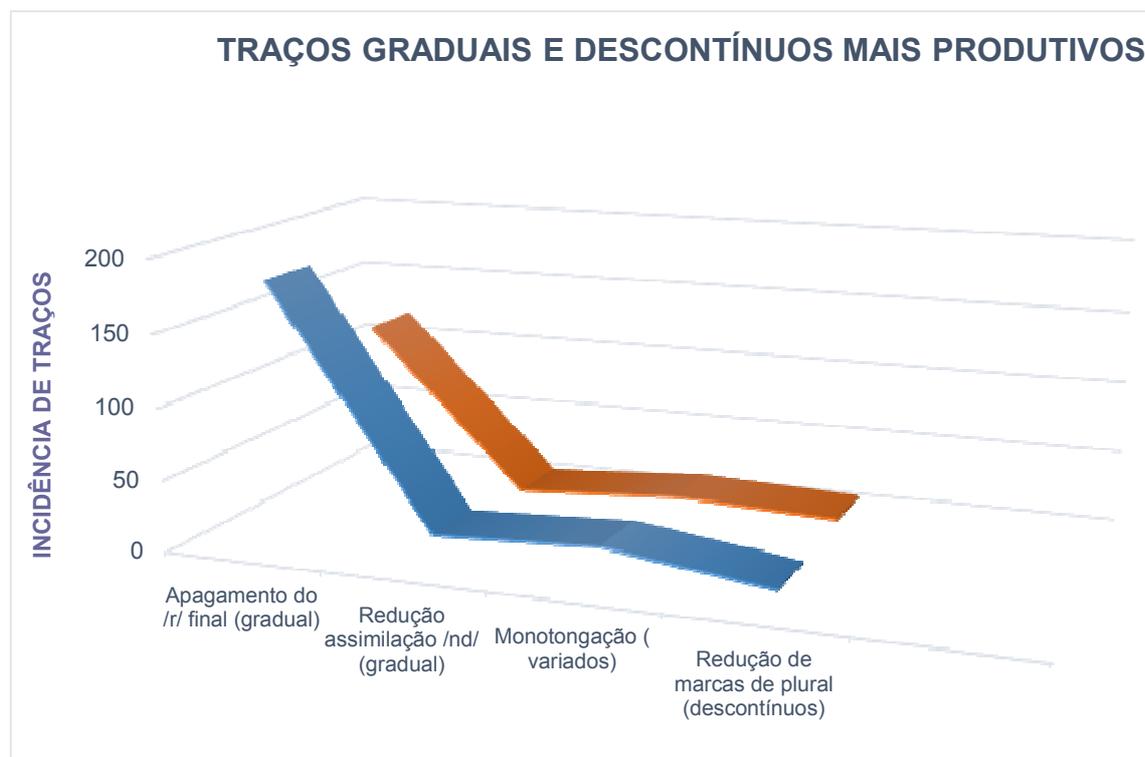
A singela participação nos eventos promovidos, nesta pesquisa, já representa um dado considerado de crescimento na aprendizagem destas turmas envolvidas, pois em três eventos com 12 (doze alunos), obtivemos uma média de 09 nove participantes ativos por evento.

A aceitação voluntária e colaborativa nesta pesquisa é também relevante e significativa para a análise da aprendizagem destes estudantes, uma vez que cada discente construiu sua percepção de língua como práticas sociais e linguagem como interação, e todos esses saberes imbricados foram basilares na motivação do adequar-se e monitorar-se em eventos reais de comunicação.

Os traços diminuíram porque era necessário para estes estudantes preservarem a face diante do auditório, uma vez que estes alunos desejavam mostrar conhecimento e desenvoltura diante dos interlocutores reais.

Para identificar os traços mais produtivos nos eventos e obter um diagnóstico palpável para uma nova intervenção na mesma turma apresentamos o último gráfico desta pesquisa. Observe o gráfico 9.

Gráfico 9: Reincidência de traços mais produtivos



Fonte: Dados coletados nesta pesquisa.

Como vemos, além do apagamento do /r/ em finais de palavras, a assimilação do /nd/ em gerúndios merece destaque nas aulas destas turmas, apesar de ser um traço gradual, bastante reproduzido em todo Brasil, e portanto, imperceptível para grande parte da população, em situações de formalidade oral ou escrita nas quais seja exigido certo cerimonialismo ou convenção social este traço pode causar constrangimento a seus falantes, além de que, por ser um traço comum e já popularmente aceito poderá ser transportado para a escrita formal, o que é evidentemente inaceitável pelas normas oficiais, contudo, mesmo que os traços graduais não sofram estigma é importante mostrar a variação, pois o ensino de língua precisa contemplar as variedades estigmatizadas, as variedades prestigiadas e a norma padrão como convenção social.

Por outro lado, a monotongação encontrada nos textos orais dos alunos, nesta pesquisa, dividiu-se entre graduação e estratificação quanto às análises, pois como já fora explicado, a categorização desse traço dependerá do contexto na palavra e do contexto social no qual os interactantes estejam envolvidos.

Por exemplo: houve grande incidência dos usos ôtra e ôtru, que são considerados traços graduais, pois estão presentes nos falares de brasileiros de todo país, independentemente de região, idade, lugar de origem ou fatores econômicos, porém, pelos mesmos motivos que a assimilação do /nd/, a monotongação gradual precisa ser alvo de intervenção. Contudo também foram identificados casos em que a monotongação é classificada como descontínua, em casos de ditongo decrescente, como se lê no trecho: “línguas... inglês... francês... espanhol... então... é de suma importância... a gente se capacitá... em línguas...”. Importância é um traço que caracteriza o falante urbano, alguém que está em uma situação linguística de desprestígio, pois utiliza uma norma que a sociedade julga como sendo de alguém que está em condição financeira desvalorizada.

Pela rejeição que provocam, os traços descontínuos quando são alvo de aprendizagem nas aulas de língua são logo abandonados pelos alunos quando usam a língua em eventos formais, nesta pesquisa os traços graduais foram mais reincentes que os descontínuos, isto porque, os graduais são mais sutis quanto à sua recepção.

O traço descontínuo mais reproduzido pelos alunos colaboradores foi a redundância de marcas de plural. Como em: “essas coisa”, “seus...desejo”, “uma pensão alimentícia para os filho”.

Sabemos que o ensino de língua não tem o propósito de anular a fala do aluno, nem tampouco de ensinar-lhe uma língua “melhor”, mas o ensino deve se ancorar naquilo que o aluno já sabe e promover uma ampliação de suas capacidades linguísticas e discursivas, buscando mediar uma aprendizagem que seja significativa para sociedade e para que aprende, e assim, possa promover transformação e protagonismo, independentemente da norma materna que o estudante tenha.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como norteamento desta pesquisa, havíamos levantado a seguinte asserção: “A análise reflexiva da ecologia linguística dos alunos da EJA, em pesquisa etnográfica colaborativa, bem como sua utilização como diagnóstico norteador das atividades de língua materna, poderão facilitar a apreensão da língua e auxiliar, inclusive, a aprendizagem da leitura e da escrita”. Essa asserção foi comprovada mediante o cruzamento dos dados obtidos no questionário socioeconômico e sociolinguístico analisado e nas produções orais nos eventos diagnósticos e no evento final da pesquisa, pois a origem linguística e as interações com falantes rurais ou em redes fechadas foram refletidas nas produções orais dos alunos, e esse dado pode ser comprovado nos trechos transcritos e analisados no capítulo anterior.

O reconhecimento da ecologia linguística dos falantes poderá dizer muito sobre seus usos linguísticos e discursivos e é essencial em todas as intervenções linguísticas que objetivem a ampliação linguística e a competência comunicativa. Notamos, por meio de muitas evidências, que o ensino pautado na Sociolinguística interacionista facilitou o envolvimento dos discentes em suas aprendizagens sobre a língua.

Com a pesquisa etnográfica foi possível registrar e retomar todos os eventos da aprendizagem. Por essa razão, acreditamos que, também nesse aspecto, a asserção se comprova, pois os dados empíricos coletados e analisados com o respaldo das notas de campo que foram registradas durante a pesquisa foram revisitados muitas vezes na classificação e na interpretação dos dados. Por essa razão, podemos afirmar que esse método de ensino e pesquisa poderá fundamentar melhor as aulas de língua materna, inclusive em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Além da asserção a que nos referimos acima, levantamos, no início desta pesquisa, algumas subasserções que passaremos a comentar.

1. O conhecimento dos traços descontínuos, por parte dos estudantes, em suas próprias falas, poderá auxiliá-los nas interações mais formais de uso da língua?

Podemos afirmar que a subasseção se comprovou nas análises realizadas, pois, quando os discentes veem as variações encontradas em suas produções como objeto de análise, preocupam-se mais com os usos que fazem da língua e com as aprendizagens em relação a todas as variações da língua (cf. as Notas de Campo, anexo 6), porque percebem que a língua da escola é a mesma da sociedade e a mesma que utilizam em suas situações mais informais.

Na subasseção seguinte, levantamos o seguinte questionamento:

2. Em interações mais formais, os alunos tenderão a monitorar seus estilos com mais eficiência do que nos eventos mais corriqueiros de sala de aula?

Essa subasseção foi comprovada mediante comparação estabelecida entre os seminários e a roda de conversa, nos quais foi possível interpretar que, em interações mais formais, os alunos tenderão a monitorar seus estilos com mais eficiência do que nos eventos mais corriqueiros de sala de aula, sobretudo se tiverem uma sistemática aprendizagem sobre a oralidade e as variações prestigiadas e desprestigiadas presentes na sociedade, uma vez que, na roda de conversa, mesmo sendo gravados, falaram mais aberta e naturalmente do que no I Seminário, em que mais leram do que falaram, e no II Seminário, apesar de monitorarem suas produções de maneira bastante eficiente, pois já haviam estudado sobre o gênero seminário, analisado alguns trechos dos eventos diagnósticos e já sabiam alguns traços específicos que provocam estigma em relação ao falante. Por essa razão, evitaram alguns usos mais informais detectados na roda de conversa, porque, em roda de conversa dirigida, falaram muito mais do que nos eventos mais formais, como os seminários apresentados, apesar de monitorarem suas falas em todos os eventos. Contudo, a presença de traços descontínuos se justifica pela origem sociolinguística e pelas relações em redes fechadas, das quais 50% dos alunos colaboradores fazem parte.

Já o conhecimento dos traços descontínuos e graduais por parte dos estudantes, em suas próprias falas, pois o reconhecimento do caráter plural da língua, bem como, a compreensão de que em certos contextos fonológicos e morfológicos, a reprodução de traços estigmatizados ou graduais era favorecida em suas falas levou-os a refletirem melhor sobre os usos da língua, e esse saber

auxiliou-os nas interações mais formais de uso da língua, uma vez que os alunos envolvidos na pesquisa se mostraram mais seguros, depois do trabalho com as séries didáticas, e fizeram avaliações bastante positivas do trabalho que desempenharam. No II Seminário, falaram mais do que leram, e os traços graduais e descontínuos aumentaram nesse último evento, pois, realmente, fizeram um exercício de oralidade, e não, de oralização da escrita.

Como subseção 3^a, levantamos a seguinte questão:

3. O ensino de língua materna, sob a luz da Sociolinguística, minimizará o principal entrave nas aulas de língua - “o preconceito linguístico” - ainda tão cristalizado entre alunos da EJA?

Como se pode observar, o ensino de língua materna, sob a luz da Sociolinguística, poderá minimizar o principal entrave nas aulas de língua, que é “o preconceito linguístico”, ainda tão cristalizado entre alunos da EJA. Como foi observado, as discussões, durante os eventos de coletas de dados, fomentaram a reflexão sobre preconceito linguístico e abriram espaços para depoimentos e testemunhos que sensibilizaram os participantes da conversa sobre essa problemática. Além disso, algumas vítimas desse tipo de preconceito, depois de socializar suas experiências, sentiram-se encorajadas a fazer novas produções orais em público.

Nas transcrições, notamos que o preconceito linguístico é combatido, pelo menos teoricamente, por grande parte da turma, embora haja entre os alunos colaboradores aqueles que riem da fala dos colegas, e como sinalizado nas análises, alguns apresentam uma forte característica rural e urbana e não se incomodam com o preconceito sofrido, pois, para eles, a fala que usam é errada mesmo.

Como objetivo geral, buscamos avaliar a incidência de traços descontínuos em eventos formais de fala nos discursos discentes, que representaram uma frequência de 168 (cento e sessenta e oito), diante de uma incidência total de variação linguística de 516 (quinhentos e dezesseis) traços totais.

Como objetivo específico estipulado - refletir sobre a acomodação linguística e as estratégias de adequação, notamos que, ao terem acesso às questões que diferenciam as variações prestigiadas das variações estigmatizadas, os alunos procuraram se adequar às normas convencionais, por isso foi possível interpretar o grande prestígio das variações cultas para o grupo de colaboradores participantes, pois a fala cerimoniosa e a tentativa de formalizar a língua foram unânimes, embora só os colaboradores A2, A5, A9 tenham se esforçado mais para fazê-lo.

Outro objetivo específico que direcionou a pesquisa consistiu em identificar os traços de variação linguística que são mais frequentes nas falas dos alunos das turmas analisadas, com o propósito de desenvolver um estudo linguístico mais substancial e efetivo, partindo de suas produções pessoais e ampliando o estudo da gramática padrão e culta. Além de mostrar a incidência de traços descontínuos, apresentamos a incidência dos traços graduais e constatamos que, entre os colaboradores, o apagamento do /r/ em finais de palavra foi a variante linguística mais recorrente em todas as produções orais. Provavelmente, por esse ser traço gradual e amplamente evidenciado em estudos em todo o país, generalizado na fala de todos os brasileiros, independentemente de faixa etária, região, sexo entre outros, ficou claro que, entre os colaboradores, o apagamento do/r/ em finais não causa nenhum estranhamento ou estigma e é utilizado naturalmente em todos os eventos orais, sejam eles formais ou cotidianos.

Quanto à análise da incidência de traços descontínuos, nossos objetivos foram alcançados, porquanto identificamos traços descontínuos reduzidos quantitativamente, embora tenham sido bastante diversificados. Entre eles, destacamos os mais produtivos: a nasalização, a desnasalização, a rotacização, a palatalização e a redução de gerúndio, entre outros.

Quanto ao objetivo específico de “traçar um perfil socioeconômico da turma analisada”, obtivemos uma resposta positiva quando foi possível, mediante as informações obtidas nos questionários, que já foram produzidos para identificar os aspectos socioeconômicos e sociolinguísticos respondidos presencialmente por todos os alunos envolvidos, além da interpretação dada às produções orais que falaram muito sobre seus falantes.

E finalmente, no que diz respeito ao objetivo específico de produzir e sugerir uma série didática direcionada às peculiaridades diagnosticadas nos dados, a fim de promover um estudo direcionado e palpável do ensino de língua materna, nossas expectativas foram alcançadas em parte, pois, embora a intervenção tenha sido feita e tenha suscitado alguns efeitos positivos (cf. anexo 6), como demonstrado na análise do II Seminário, encontramos alguns entraves que dificultaram a aplicação das atividades propostas na série didática, entre elas, o tempo pedagógico reduzido, por causa das atividades escolares, dos projetos da Secretaria de Educação e da redução no horário das aulas para atender à rotina da escola, além das ausências dos alunos por causa do trabalho. Então, sabemos que os resultados foram afetados negativamente na análise da pesquisa.

Para concluir, salientamos as principais interpretações desta pesquisa:

- a. Em interações mais formais, os alunos tenderão a monitorar seus estilos com mais eficiência do que nos eventos mais corriqueiros de sala de aula;
- b. Como sabiam que estavam sendo gravados, os alunos colaboradores se esforçavam para formalizar sua fala, embora muitos traços descontínuos tenham sido encontrados nos trechos apresentados;
- c. O preconceito linguístico ainda é pouco discutido entre os alunos participantes da pesquisa;
- d. O principal dado obtido para melhorar a educação já é bastante difundido e vem recebendo aqui nova ênfase. A oralidade formal não é trabalhada satisfatoriamente, pois, para os alunos participantes desta pesquisa, esse ensino é inédito.

Seguem anexas todas as transcrições, alguns dos documentos da pesquisa e a análise detalhada do questionário socioeconômico e sociolinguístico que foi aplicado com os alunos, além da tabela detalhada de todos os eventos analisados.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. A Língua de Eulália: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. Pesquisa na escola. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. Preconceito linguístico. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. Língua e ideologia – A reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. _____ . A norma oculta. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.
- _____. Preconceito linguístico. 56ª ed, revista e ampliada – São Paulo: Parábola, 2015.
- _____. Dicionário Crítico de Sociolinguística. 1ª ed, revista e ampliada – São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATESON, G. (1972) Teaching reading in urban Negro School System. In Williams, F. (org.) *Linguagem and Poverty*. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a Sociolinguística. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo, Maria do Rosário Rocha Caxangá, São Paulo: Parábola, 2011.
- _____. Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. Por que a escola não ensina gramática assim? São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Nova Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.
- LABOV, W. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
- LYONS, J. *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MACIEL, D. C. Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente. Recife: EDUPE, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Produção de texto, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

Sites consultados:

<http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil>. Acesso em 26 janeiro. 2017.

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_eja.pdf Acesso em 26 janeiro. 2017.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5496900>. Acesso em 26 janeiro. 2017.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 26 janeiro. 2017.

ANEXO A

TABELA DETALHADA DOS DADOS ENCONTRADOS NOS EVENTOS DIAGNÓSTICO				
Colaborador	Traços graduais	Total	Traços descontínuos	Total
A1	Esquecê- apagamento do /r/ final Passano- assimilação/ redução de gerúndio	07 01	Circuntância- monotongação Insterno- nasalização	01 01
A2	Falá, Discriminá - apagamento do /r/ final Presse- sândi Cê-redução Ôtra-monotongação Tendeu- aférese Dano, falano- assimilação/ redução de gerúndio Insino, intão- alçamento	21 01 01 01 01 03 03	Essas coisa, as palavras certa, com os tecido – redução das marcas redundantes de plural	03
A3	Pará- apagamento do /r/ final Ôtras- monotongação Seno, entendo- assimilação/ redução de gerúndio	01 01 02	Assujeita-prótese	01
A4	Falá- apagamento do /r/ final Falano- assimilação/ redução de gerúndio	05 04	Sítcho- palatalização e monotongação Mangava- léxico rural Devido o modo da gente falá- redução morfológica verbal Devido as fala que eu falava – Redução das marcas redundantes de plural	08 03 02
A5	Apresenta- apagamento do /r/ final Ôtros- monotongação	11 03	As gíria– redução das marcas redundantes de plural Elas... Se comunica- redução morfológica verbal	01 01
A6	Decorá- apagamento do /r/ final Sutaque- alçamento Mermo- Pensano--- assimilação/ redução de gerúndio	34 03 01 02	Mangá, mangano- léxico rural	02
A7	Trabalha, passô- apagamento do /r/ final Ôtras- monotongação Intão, insino e iscrevia- alçamento Dedicano, teno-- assimilação/ redução de gerúndio	76 05 12 04	mai- apócope ôtras coisa, os muro- redução das marcas redundantes de plural mensagem- desnalização da vogal postônica Palpitche- palatalização Resistência- monotongação Côtros-sândi Ocês- redução Estaremos- hipercorreção/analogia Gente devemos- redução morfológica verbal Vareia- epêntese	01 02 04 01 01 01 01 01 02
A8	Ôtras- monotongação Expressá-apagamento do /r/ final Tava- aférese Muderna- alçamento Tô fazeno- redução, monotongação e - - assimilação/ redução de gerúndio	03 06 01 01 01	Rádjo-palatalização Tlevisão -aférese As tv, essas coisa assim - redução das marcas redundantes de plural Vixe-léxico rural	01 01 02 01 01
A9	Chegá--apagamento do /r/ final Sutaque- alçamento Tô enxergano- redução, monotongação e assimilação/	04 01 01		

	redução de gerúndio			
A10	Importá- apagamento do /r/ final Ôtra - monotongação	05 01	Contitui- síncope pro...supõem- analogia- hipercorreção	01 01
A11	Não participou como expositora, somente assistiu ao evento. Desistiu na semana de apresentar.		Não falou nada, mas estava presente.	
A12	Falá- apagamento do /r/ final Ôtro- monotongação	12 01	Inqual- nasalização Adepois- prótese Vinheru, Falaru e language- desnalização Expricá, refrexão- Rotacização Isfera, Puema- alçamento	01 01 04 03 12
	TOTAL DE INCIDÊNCIA DOS TRAÇOS GRADUAIS:	240	TOTAL DE INCIDÊNCIA DOS TRAÇOS DESCONTÍNUOS:	68
TOTAL DE VARIAÇÃO ENCONTRADA:				308

ANEXO B

TABELA DETALHADA DOS DADOS ENCONTRADOS NO II SEMINÁRIO				
Colaborador	Traços graduais	Total	Traços descontínuos	Total
A1	Não compareceu.		Não compareceu.	
A2	Agradecê- apagamento do /r/ final	01		0
A3	As ôtras, monotongação Fazê apagamento do /r/ final Brigado- aférese	06 04 01	Indioma- nasalização	01
A4	Apresentá- apagamento do /r/ final Pôco- monotongação	10 02	Abadono dos pai, seus filho- redução das marcas redundantes de plural Das vezi- epítese e Redução das marcas redundantes de plural Inzercê- alçamento e nasalização Diáglo- síncope Eclarecido- síncope	04 01 01 03 01
A5	Não compareceu.		Não compareceu.	
A6	Pro, tá- redução	02		0
A7	Aproveitá- apagamento do /r/ final Bunita- alçamento Ôtru- monotongação Cê- redução Ficano- assimilação/ redução de gerúndio Intão- alçamento	53 01 03 02 06 01	Image- desnasalização Indioma- nasalização Samos- hipercorreção/ analogia Importança- monotongação Ocê- redução Espero... Que ele foi- hipercorreção/ analogia Avalia- prótese Fiquem desatualizado- Redução morfológica verbal	03 06 0202 03 01 01 02
A8	Não compareceu.		Não compareceu.	
A9	Apresentá- apagamento do /r/ final Ôtru - monotongação Xô vê- redução Teno -assimilação/ redução de gerúndio	24 02 01 03	Displina, diaglo-síncope Vezi-epítese Ocês- redução A relação pais e filhos... Não são...essas coisa- redução das marcas redundantes de plural	01 05 01 01 03
A10	Procurá- apagamento do /r/ final Ôtra – monotongação Insinuá- alçamento e apagamento do /r/ final	27 01 01	Cos zomes- assibilação Musca, fisco- síncope Constrengedoras- harmonia vocálica As vez você sofre, a vezes- redução das marcas redundantes de plural	01 02 01 01 04
A11	Entendê- apagamento do /r/ final	02	Poblemas- analogia- hipercorreção	01
A12	Não compareceu.		Não compareceu.	
	TOTAL DE INCIDÊNCIA DOS TRAÇOS GRADUAIS:	153	TOTAL DE INCIDÊNCIA DOS TRAÇOS DESCONTÍNUOS:	52
TOTAL DE VARIAÇÃO ENCONTRADA:				205

APÊNDICE 1

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

OFICINAS

SÉRIES DIDÁTICAS

PRODUÇÃO E REELABORAÇÃO DO TEXTO ORAL: VARIAÇÃO, ADEQUAÇÃO E MONITORAÇÃO LINGUÍSTICA NA EJA

UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA E SOCIOLINGUÍSTICA



ANÁLISE E TRATAMENTO NUMA SÉRIE DIDÁTICA - (VERSÃO DO PROFESSOR)

I ELABORAÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO

ATIVIDADE 1 - CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS E IDENTIFICANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO SEMINÁRIO

Como sabemos, todas as formas de interação humana, seja nas atividades linguageiras do cotidiano, seja nas situações mais formais, são realizadas através de textos, que são construídos na forma de um ou mais gêneros. Os gêneros são modelos socialmente utilizados nas mais diversas situações. Tente se lembrar das situações do seu dia a dia e liste os possíveis gêneros com que você tem contato na oralidade e na escrita:

GÊNEROS DA ORALIDADE	GÊNEROS DA ESCRITA

3) Apresentação do contexto de produção do gênero SEMINÁRIO:

Na escola e na Academia, é comum a partilha de saberes. Logo, em muitas situações, precisamos recorrer aos gêneros próprios da transmissão de saberes:

Identifique, entre os gêneros do quadro abaixo, os que têm como finalidade transmitir algum tipo de conhecimento e saber escolar ou científico:

**HQ. – FÁBULA – PIADA – ROMANCE – ARTIGO DE
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – CONTO – VERBETE DE
DICIONÁRIO – TEXTO INFORMATIVO – SEMINÁRIO –
NOTÍCIA – POEMA – CONTO DE FADAS – RECEITA
CULINÁRIA- DEBATE REGRADO- LENDA.**

4) Justifique por que você escolheu os gêneros expositivos que identificou na questão anterior:

- 5) O seminário é um gênero muito importante e utilizado com frequência na escola. Como todos os gêneros, o seminário surge de uma necessidade de comunicação humana. Ele serve para divulgar uma pesquisa e socializar saberes em uma dada situação formal de comunicação.

Cada expositor fará uma pesquisa, que será seguida de interpretação e compreensão, para que cada um possa escolher as principais ideias; depois, o pesquisador/expositor deverá resumir toda a pesquisa em tópicos, que servirão de norte para sua exposição oral, diante do auditório, na apresentação do seminário.

Observe as características descritas abaixo e marque um X nas que você supõe ser do gênero seminário:

- a) Linguagem formal pela esfera de circulação pública;
 - b) Linguagem informal por fazer parte do dia a dia;
 - c) Expositor e auditório falam igualmente durante a apresentação;
 - d) Apenas o expositor tem a posse da palavra;
 - e) A apresentação serve para divertir o público;
 - f) A apresentação serve para divulgar saberes;
 - g) É comum encontrar histórias fictícias no desenvolvimento do seminário.
- 6) Repita a atividade anterior, indicando a composição estrutural do gênero seminário:
- a) Apresentação, conflito, desenvolvimento do conflito, clímax e desfecho;
 - b) Acusação, defesa, réplica e tréplica;
 - c) Indicação do fato: o que aconteceu, onde, quando, com quem e como;

Para saber mais...

Quanto ao tratamento dos gêneros, para elaborar uma série didática, Bronckart (2001) sugere uma atividade em quatro fases. (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 221-222).

- I. Elaborar um modelo didático;
- II. Identificar as capacidades adquiridas;
- III. Elaborar e conduzir atividades de produção;
- IV. Avaliar as novas capacidades adquiridas.

ANOTAÇÕES

Esse primeiro seminário servirá como diagnóstico para as próximas oficinas.

- d) Abertura, delimitação do tema, desenvolvimento do tema, recapitulações e observações conclusivas.
- 7) Escolha um dos temas abaixo, pesquise sobre ele, selecione as mais importantes ideias encontradas e apresente, em grupo, sua pesquisa para o restante da turma, seguindo o formato de seminário:

Siga a ordem abaixo:

- a) Planejamento
- b) Elaboração
- c) Apresentação
- d) Avaliação

- I. O que é linguagem?
- II. O que é língua?
- III. O que são gêneros?
- IV. O que são textos?
- V. O que são domínios discursivos?

ANÁLISE E TRATAMENTO NUMA SÉRIE DIDÁTICA- VERSÃO DO PROFESSOR

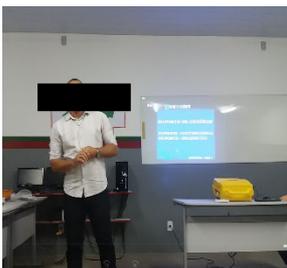
II. Identificar as capacidades adquiridas

Atividade II - Analisando o seminário diagnóstico, comparando-o com fala de especialista para se prepara para uma nova produção:

“ASPECTOS EXTRALINGUÍSTICOS E CONTEXTUAIS”

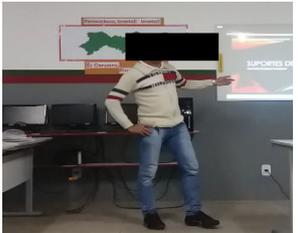
- 1) Observe as imagens abaixo e explique o que os alunos estão fazendo. Pela posição corporal, quem parece estar mais à vontade diante da plateia?













2) O que aprendemos com essa atividade? Faça seus registros:

3) Marque um X nas alternativas dos critérios abaixo, para avaliar a apresentação do seu grupo no primeiro seminário:

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO...

O grupo cumprimentou a plateia?	Sim	Não
O tema foi apresentado ao público antes da apresentação?		
A entonação foi adequada? Houve contato visual com a plateia?		
Os gestos e a postura corporal estavam adequados ao conteúdo do texto?		
O modo como o grupo se portou diante da turma contribuiu para a apresentação?		
Foi feito um bom uso dos textos de apoio?		
Os organizadores textuais foram utilizados adequadamente?		
O grupo demonstrou dominar o tema da apresentação?		
Falou mais do que leu?		

(Questão adaptada do livro didático – EJA Moderna, 1. Ed., 2013, p. 81)

- 4) Avalie sua apresentação em um pequeno texto:

ATIVIDADE II - IDENTIFICAR AS CAPACIDADES ADQUIRIDAS

- 1) Em que situações eu preciso interagir em formato do gênero seminário?

- 2) Em que ambiente e com quem se dá a interação num gênero como esse?

- 3) Analise os trechos abaixo retirados de algumas apresentações da turma. O que há de inadequado nelas? De que outra forma as falas poderiam ter sido construídas?

TRANSCRIÇÕES DO I SEMINÁRIO	
COMO FOI DITO?	COMO PODERIA TER SIDO?

- 5) Escute a apresentação da temática por um especialista (Professor Doutor Carlos Alberto Faraco) e apresente suas impressões sobre o uso formal da linguagem:

A conversa deverá ser gravada para uma retomada posterior.

Para saber mais...

Uma língua pode apresentar diferentes variações nos usos e nas formas dependendo de cada região em que é usada. Além das diferenças provocadas por questões etárias, sexo e socioeconômica dos falantes, a língua também apresenta variedades relacionadas às redes sociais as quais os falantes fazem parte (cf. BORTONI-RICARDO, 2005). Estas variações podem provocar rejeição ou aceitação, em relação aos falantes, dependendo da ideologia e da cultura da sociedade que as usa.

A língua materna, em seu estado mais natural, é considerada pela sociolinguística como o campo de maior aproveitamento para perceber as regularidades próprias da língua e suas prováveis mudanças no tempo, isto ocorre graças à observação e análise de dados empíricos nos usos reais da língua.

5) Em roda de conversa com todos os participantes do Seminário reflita sobre os aspectos abaixo:

a) De acordo com a experiência vivida, como é que vocês vêm o ensino da oralidade na escola? A habilidade de falar em público é trabalhada?

b) Qual foi a maior dificuldade que vocês tiveram no primeiro seminário? E por que vocês acham que essa foi uma grande dificuldade?

c) Como foi a participação da turma no primeiro seminário?

d) Na opinião de vocês, existe fala errada? Se existe qual é?

e) O que vocês acham do preconceito contra a fala das pessoas?

f) O que é que a língua portuguesa representa para vocês? Para a vida de vocês? O que é a língua? Não estou falando da disciplina de língua portuguesa, estou falando da língua que vocês usam todos os dias.

6) Leia atentamente as transcrições abaixo do grupo focal (roda de conversa):

a) A2- eu acho que é uma questão de hábito... se você no seu insino... né? você não teve aquele hábito de tá se falano... intão quando chega numa certa... momento... né? aí você num num tem aquela cê fica com vergonha...

b) A7- não...eu acho que::: a maior dificuldade... eu creio que seja... você se esforça... estudá repetidamente... porque... seminário a gente tem que praticá... né?... treiná... pra podê exercê a função na hora exata... e se não praticá... eu acho que a dificuldade é essa...se não tiver prática... vai ficá difícil... mas na minha opinião...pra mim... eu... eu acredito que eu treinei... bastante... por isso que eu... consegui fazer ... com... como o que estava previsto...conclui no caso...então pra mim foi bom...mas a dificuldade de todos ... eu creio que seja essa...

c) A4- anran... quando a gente morava no sítchio... devido... o... o... o dia a dia...o povo falano... aí a gente falava daquele jeito... só que o povo mangava da gente...

Rural: traços descontínuos (identifica os falantes rurais e rurbanos);

Monitoração: a atenção e a adequação ao momento de fala, o falante se esforça para falar o mais culto possível.

Os eventos de oralidade são aqueles que não sofrem influência de um texto escrito.

Nas situações de interação oral, a situação e os interactantes serão responsáveis pela monitoração ou não da linguagem.

7) Observe a análise da fala de uma pessoa feita por uma sociolinguista:

Trecho 1

“O qu’eu tô comprendenu de poco tempo pra cá é negoçu de reporti. Qu’eu cumpanho nutiça, reporti de rádio e televisão, que agora qu’eu eu tô aprendenu...”

- + rural ----- X ----- + urbano
- + oralidade X ----- + letramento
- monitorado ----- X + monitorado

8) Em duplas, localizem os trechos transcritos (do quesito anterior) da roda de conversa da turma para os contínuos abaixo e justifiquem sua localização:

- b)
 - + rural ----- + urbano _____
 - + oralidade ----- + letramento _____
 - monitorado ----- + monitorado _____
- c)
 - + rural ----- + urbano _____
 - + oralidade ----- + letramento _____
 - monitorado ----- + monitorado _____
- d)
 - + rural ----- + urbano _____
 - + oralidade ----- + letramento _____
 - monitorado ----- + monitorado _____

9) Converse com os colegas e com a professora e retextualize os trechos passando-os para a norma padrão.

10) Observe as palavras enunciadas na roda de conversa e procure explicar o que aconteceu com elas: Como são escritas na norma padrão?

falano: _____
intão: _____
cê: _____
ôtra: _____
fazê: _____
insino: _____

11) O II Seminário deverá seguir a seguinte organização interna:

- ✓ *Uma abertura com informações sobre o tema;*
- ✓ *Delimitação do objeto;*
- ✓ *Desenvolvimento do tema;*
- ✓ *Recapitulações;*
- ✓ *Sumarizações;*
- ✓ *Observações conclusivas.*

a) *Temas do II Seminário:*

- I. A importância da qualificação profissional;*
- II. O respeito nas relações familiares nos dias atuais;*
- III. Preconceito linguístico;*
- IV. Racismo;*
- V. Bullying na escola e no trabalho;*
- VI. Divórcio nos dias atuais.*

12) Não se esqueça de registrar todos os seus conhecimentos adquiridos:

**III ELABORAR E CONDUZIR ATIVIDADES DE PRODUÇÃO.
ATIVIDADE 1 – NOVA PRODUÇÃO ORAL**

Uma vez identificadas as capacidades em relação à exposição oral, em duplas, analisem as aprendizagens adquiridas e façam um planejamento para uma nova produção oral, considerando desde as primeiras anotações.

IV AVALIAR AS NOVAS CAPACIDADES ADQUIRIDAS

ATIVIDADE 1

Durante a gravação do II Seminário, observe, anote e registre suas sugestões de melhoria:

- 1) Observe as capacidades de:
 - a) Conduzir o tema;
 - b) Selecionar os tópicos;
 - c) Utilizar uma linguagem mais formal;
 - d) Adequar-se ao público;
 - e) Envolver os ouvintes.

REFERÊNCIAS:

- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.